



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA À DISTÂNCIA

CARICELMA APARECIDA LIMA ALBUQUERQUE E SILVA

**UMA PROPOSTA EDUCACIONAL ANTROPOSÓFICA:
A Pedagogia Waldorf e a Integralidade como Condição Humana**

JOÃO PESSOA - PB

2017

CARICELMA APARECIDA LIMA ALBUQUERQUE E SILVA

**UMA PROPOSTA EDUCACIONAL ANTROPOSÓFICA:
A Pedagogia Waldorf e a Integralidade como Condição Humana**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade a Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia. Orientador(a): Profa. Dra. Nayara Tatianna Santos da Costa.

JOAO PESSOA - PB

2017

A345p Albuquerque e Silva, Caricelma Aparecida Lima.

Uma proposta educacional antroposófica: a pedagogia Waldorf e a integralidade como condição humana / Caricelma Aparecida Lima Albuquerque e Silva. – João Pessoa: UFPB, 2017.

71f. : il.

Orientadora: Nayara Tatianna Santos da Costa

**UMA PROPOSTA EDUCACIONAL ANTROPOSÓFICA:
A Pedagogia Waldorf e a Integralidade como Condição Humana**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade a Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia. Orientador(a): Profa. Dra. Nayara Tatianna Santos da Costa.

Aprovada em: 04/12/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Nayara Tatianna S. da Costa
Prof. Orientador
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Prof. Mauricene D
Prof. Convidado
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Prof. Dandra Sylvia Ziegler
Prof. Convidado
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

A todos aqueles que amam não somente as luzes,
mas também as sombras do ser humano.

Agradecimentos

Gratidão,

Ao Senhor Jesus Cristo, pela mão fiel e poderosa com que me sustenta e que me fez chegar até aqui.

Aos meus pais, pela vida e amor dispensados à minha existência.

Ao meu querido Júlio César: mestre, amigo e um companheiro de jornada fiel do início até o fim dessa caminhada, tornando-a segura e cheia de amor.

À Adelice, dona Severina, Meury e toda a família "severinagem", pela acolhida carinhosa, nos períodos de prova e estágio. Através de vocês, pude saber exatamente o que significa o amor e o cuidado de Deus por um filho seu. A vocês, minha eterna gratidão!

Aos amigos que fiz neste curso, em especial à Roberta Tôrres, pela cumplicidade, desde o início até “depois do fim” do curso, provando que é possível fazer grandes e verdadeiras amizades mesmo num curso a distância.

À Jeane Borges, pelo incentivo a fazer esta graduação.

À Rita Nascimento: um encontro de almas que a vida me presenteou já no final do curso, sem a qual, a fase desafiadora que atravessei no último ano da graduação não teria sido superada.

À supervisora presencial de estágio Ana Paloma Maia e aos professores que tive oportunidade de conhecer e me relacionar durante todo o curso.

À profa Nayara Tatianna, pela orientação tão competente e humana.

À Sandra Ziegler, pela disponibilidade, amor e compromisso na co-orientação.

À Escola Waldorf Recife, por ter aberto as portas para esta pesquisa, em especial à profa Maria Júlia.

Por fim, a esta Universidade por me possibilitar mais essa conquista.

Ponto de Fusão

Há um lugar aonde chegar,
Um estado, uma postura
Onde tudo se completa.

Há sim um lugar, uma alegria
Onde não há mais letra.
Tudo são mãos que se dão
E não birra.

Há um ponto
De fusão, onde tudo se abraça.
E já não há mais frio
Na alma, apenas o calor
Do sagrado e do amor
A aderir o que separa.

(Viviane Mosé)

Pensar em aumentar a vida de seus dias, mais
do que os dias de sua vida.

(Rita Levi-Montaleini)

RESUMO

O presente trabalho trata sobre a educação e a integralidade do ser, no qual suscita-se a reflexão sobre como esta temática pode abrir caminhos alternativos para se pensar a noção e os desafios da formação humana. Como um desses caminhos, apresentamos a Pedagogia Waldorf, partindo da intenção de saber se a mesma contempla a integralidade do ser em sua proposta curricular. Portanto, objetivamos compreender como a integralidade humana aparece na proposta curricular da educação infantil na Escola Waldorf Recife e para isso, conceituamos a integralidade humana a partir das ideias de Edgar Morin, descrevemos os princípios e fundamentos da Pedagogia Waldorf e investigamos como a integralidade é abordada na proposta curricular da educação infantil da referida escola. O percurso metodológico possui natureza qualitativa, do tipo exploratória, cujos dados foram construídos através de análise documental apoiada pela observação sistemática e pela entrevista semiestruturada, como instrumentos de coleta de dados. A pesquisa evidenciou que a integralidade aparece na proposta curricular da Pedagogia Waldorf plenamente harmonizada com o Paradigma Complexo, considerando e promovendo a integralidade humana, superando a fragmentação do conhecimento e do ser, harmonizando-se com o reconhecimento da condição humana trazido por Edgar Morin, que se expressa através do processo de enraizamento/desenraizamento; da desordem geradora; da unidualidade; dos processos trinitários; da identidade nacional, continental e planetária; da humanidade comum; da unidade múltipla; da dimensão biofísica-psíquica-sócio-cultural do ser; da dimensão poética (sentimentos e sensações) e espiritual (atividades ligadas ao cérebro), bem como, harmonizando-se com a crítica à supervalorização da racionalidade. Conceitos elucidados por Edgar Morin apresentados neste trabalho e que foram a referência para a análise dos dados.

Palavras Chave: Pedagogia Waldorf. Integralidade humana. Complexidade. Currículo.

ABSTRACT

The present work deals with the education and the integrality of the being, in which the reflection on how this theme can open up alternative ways to think about the notion and the challenges of human formation. As one of these paths, we present the Waldorf Pedagogy, starting from the intention of knowing if it contemplates the integrality of being in its curricular proposal. Therefore, we aim to understand how human integrality appears in the curriculum proposal of children's education at the Waldorf School Recife and for this, we conceptualize human comprehension from the ideas of Edgar Morin, we describe the principles and foundations of Waldorf Pedagogy and investigate how integrality is approached in the curriculum proposal of the education of children of said school. The methodological course has a qualitative nature, of the exploratory type, whose data were constructed through documentary analysis supported by systematic observation and semi-structured interview, as instruments of data collection. The research evidenced that integrality appears in the curriculum proposal of Waldorf Pedagogy fully harmonized with the Complex Paradigm, considering and promoting human comprehensiveness, overcoming the fragmentation of knowledge and being, harmonizing with the recognition of the human condition brought by Edgar Morin, which is expressed through the process of rooting / uprooting; of generating disorder; of uniduality; of trinitarian processes; of national, continental and planetary identity; of ordinary humanity; of the multiple unit; of the biophysical-psychic-socio-cultural dimension of being; the poetic dimension (feelings and sensations) and spiritual (activities linked to the brain), as well as harmonizing with criticism to the overvaluation of rationality. Concepts elucidated by Edgar Morin presented in this work and that were the reference for the analysis of the data.

Key Words: Waldorf Pedagogy. Human Integrality. Complexity. Curriculum.

SUMÁRIO

A EMERGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL.....	10
---	-----------

1 PENSAR A NOÇÃO E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO HUMANA: Fomentando a discussão para a abertura de Caminhos Alternativos.....	14
--	-----------

1.1 UMA BREVE CONSIDERAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA CONTEMPORANEIDADE.....	14
---	-----------

1.2 A EDUCAÇÃO E A INTEGRALIDADE DO SER.....	176
---	------------

1.2.1 A compreensão da Integralidade no Pensamento Pedagógico de Edgar Morin	18
---	-----------

1.2.1.1 Reaprendendo a nossa própria condição humana: Da condição cósmica ao desenraizamento	19
---	-----------

<i>A condição cósmica: Reconhecendo a nossa identidade universal</i>	<i>19</i>
--	-----------

<i>A condição física: Reconhecendo a nossa identidade Física.....</i>	<i>20</i>
---	-----------

<i>A condição terrestre: Reconhecendo a nossa identidade terrena.....</i>	<i>20</i>
---	-----------

<i>A condição humana e o desenraizamento do ser</i>	<i>21</i>
---	-----------

<i>O Circuito “Cérebro-mente-cultura”</i>	<i>22</i>
---	-----------

<i>O Circuito “Razão-Afeto-Pulsão”</i>	<i>22</i>
--	-----------

<i>O Circuito “Indivíduo-Sociedade-Espécie”</i>	<i>23</i>
---	-----------

1.2.1.2 As dimensões do ser humano: Uma Unidade Múltipla	24
---	-----------

<i>Homo Sapiens e Demens: Sábio e Louco</i>	<i>28</i>
---	-----------

<i>Homo Faber e Ludens: Trabalhador e Lúdico.....</i>	<i>29</i>
---	-----------

<i>Homo Economicus e Consumans: Econômico e Consumidor.....</i>	<i>30</i>
---	-----------

<i>Homo Empiricus e Imaginarius: Empírico e Imaginário.....</i>	<i>31</i>
---	-----------

1.3. UMA PROPOSTA EDUCACIONAL ANTROPOSÓFICA: A Pedagogia Waldorf	34
---	-----------

1.3.1 Conhecendo um pouco a Antroposofia	34
---	-----------

1.3.2 Princípios e Fundamentos da Pedagogia Waldorf.....	36
---	-----------

2. CAMINHO METODOLÓGICO	46
2.1 Tipo e Abordagem da Pesquisa	46
2.2 Universo e Participantes	47
2.3 Instrumento de Coleta de Dados.....	47
 3. COMO A PERSPECTIVA DA INTEGRALIDADE HUMANA É ABORDADA NA PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA ESCOLA WALDORF	48
3.1 Caracterização da Escola	48
3.2 O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Educação Infantil na Escola Waldorf Recife	48
3.3 Observando uma Turma de Jardim na Escola Waldorf Recife	54
<i>A estrutura de uma Sala de Aula de Jardim Waldorf.....</i>	<i>56</i>
<i>A Rotina Pedagógica: O Ritmo Diário do Jardim Waldorf.....</i>	<i>56</i>
3.4 As concepções de uma professora de Educação Infantil Waldorf.....	58
<i>Os “Ritmos” e seus objetivos na educação infantil Waldorf.....</i>	<i>58</i>
<i>As “Épocas”, sua duração e seus objetivos na educação infantil Waldorf.....</i>	<i>59</i>
<i>A Relação Professor-Família.....</i>	<i>61</i>
<i>Como se dá a gestão da escola e como é a relação do professor com essa gestão</i>	<i>62</i>
 O PARADIGMA DA INTEGRALIDADE COMPLEXA E A PEDAGOGIA WALDORF.	63
 REFERÊNCIAS	65
 APÊNDICES	70

A EMERGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL

Apesar da rápida transformação que o mundo vem passando, crescem os resultados preocupantes apresentados pela educação, no mundo inteiro. O que se justifica, principalmente, pelas formas obsoletas e inadequadas de ensino, as quais são incompatíveis com a ciência e com as demandas sociais e humanas contemporâneas, sobretudo, por não considerarem o educando como ponto de partida na construção do conhecimento, não possuírem a visão complexa do ser humano e dos aspectos inerentes a sua existência, e também por não contribuírem para a transformação da realidade social. Com isso, consequentemente, a escola atua como conservadora de um padrão social que produz a zumbificação¹ dos indivíduos, gerando e conservando seres estéreis.

No país, dentre as evidências desse grave cenário global, temos a escola pública apresentando um estado de ruína (MORAES, 2010). Fato este ratificado pela pesquisa realizada pelo Banco Mundial (1996 *apud* ibidem, 2010), a qual, dentre suas principais conclusões, denuncia que a escola não tem a aprendizagem do aluno como eixo central, investindo mais na rotina administrativa do que na gestão pedagógica.

A educação precisa, como seu principal objetivo, favorecer o processo de humanização e de expansão do indivíduo, quanto ao conhecimento do mundo, de si mesmo e do outro, ou seja, desenvolver uma consciência que se abre para a realidade e que luta para a superação da coisificação humana, através de uma expansão de si mesmo: autônoma, solidária, criativa, lúdica e amorosa (GOMES-DA-SILVA, 2016).

No mesmo sentido, Morin (2001) defende que tal objetivo abrange o entendimento de que o propósito da educação deve ser o de ensinar a assumir a condição humana e a viver; e não o de transmitir muitos conhecimentos ao aluno. Segundo ele, é preciso investir numa educação para uma cabeça bem feita (e não bem cheia), o que seria a solução para os inúmeros desafios da globalidade e complexidade de tudo o que compõe a vida humana e que só pode ser alcançada através de uma educação que vislumbre o ser humano em sua inteireza.

As discussões sobre uma educação integral e humanizada têm sido intensas, e o sistema educacional do país, como se sabe, evidencia uma escola subserviente aos interesses do mercado e instrumento de conservação social, perpetuando desigualdades e contribuindo para a desumanização do indivíduo.

¹ Termo que designo para expressar a condição de "vivo-morto": seres que estão vivos, mas que *são e estão* no mundo, inconscientes. Sendo conduzidos por seus instintos, estão mortos para si mesmos e, consequentemente, para o mundo.

No Brasil, dentre as abordagens que encontramos no âmbito educacional, têm-se várias iniciativas que contemplam e buscam efetivar a integralidade. No entanto, percebe-se que, na prática, tal atenção tem se detido apenas ao viés temporal, ou seja, na ampliação do tempo em que os indivíduos passam dentro da escola, não considerando a importância de se superar a visão fragmentada e reducionista do ser e do conhecimento humano; privilegiando apenas o aspecto cognitivo em detrimento dos outros.

Preconizando uma essência humanística e íntegra para o processo educacional, o Relatório da UNESCO sobre a Educação para o Século XXI (DELORS, 2003), nos aponta a evidência de tal paradigma, ao especificar os quatro pilares que devem fundamentar a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Este último, como principal e agregador de todos os outros, evidencia a integralidade como fator condicional para uma educação humana e socialmente transformadora.

Diante disso, é necessário e emergente pensar em alternativas que efetivem a formação integral do sujeito, e a perspectiva antropológica se apresenta como um caminho relevante a ser considerado, pois, tal abordagem propõe, através da Pedagogia Waldorf, uma formação holística, crítica, ética e autônoma do indivíduo.

Reconhecida pela UNESCO (RICKLI, 2010; ULLRICH, 1994; UNESCO, 1994), a Pedagogia Waldorf, considera o ser humano em todas as suas potencialidades e múltiplas dimensões, propondo a formação de indivíduos livres, aptos a se responsabilizarem por suas decisões, equilibrados emocionalmente, criativos, flexíveis e, portanto, hábeis para solucionar os principais problemas sociais enfrentados hoje.

O átrio escolar é ambiente privilegiado para a transformação de realidades. Por isso é importante pensar e efetivar o processo educacional de maneira ampla e completa, para que se formem indivíduos livres, fraternos, responsáveis eticamente consigo e com tudo que os cercam, bem como, para que se debruce, dentro do ambiente escolar, a disseminação de ideologias que impõem esquemas de percepção, de pensamento e de ação, através de um processo de ensino-aprendizagem arbitrário (BOURDIEU e PASSERON, 1975), que acaba violando os direitos e as condições básicas dos indivíduos, produzindo e perpetuando desigualdades.

A escola, como instituição formadora de indivíduos e asseguradora de direitos sociais, precisa, sobretudo, para efetivamente atingir suas genuínas finalidades, empoderar-se da força transformadora que possui, empenhando-se na superação das concepções e práticas equivocadas vigentes em seu âmbito, as quais conseqüentemente produzem e reproduzem desumanidades.

O interesse pelo estudo do tema proposto surgiu a partir do meu incômodo ao perceber que a escola ainda continua muito impregnada pelo legado cartesiano, submetida aos ditames do Mercado e consequentemente, reprodutivista. A partir dessa percepção, comecei a refletir sobre qual seria a solução para este problema, pois era certo que eu queria que minha pesquisa tivesse um caráter propositivo, ou seja, apontasse uma resposta, uma solução para esse problema. Assim cheguei na questão da integralidade humana e a partir dela, na Pedagogia Waldorf.

Portanto, a intenção de se investigar ações orientadas para a vivência de valores humanísticos no ambiente escolar, dentre as quais, uma prática educativa que tenha como eixo norteador a integralidade como condição humana, legitimou tal pesquisa.

Nesse sentido, tivemos como questão: A Pedagogia Waldorf contempla a integralidade humana em sua proposta curricular? Portanto, compreender como a integralidade humana aparece na proposta curricular da educação infantil na escola Waldorf Recife, tornou-se objetivo geral deste trabalho. Para tal, definiram-se os seguintes objetivos específicos: a) Conceituar a integralidade humana a partir das ideias de Edgar Morin; b) Descrever os princípios e fundamentos da Pedagogia Waldorf; c) Investigar a proposta curricular da educação infantil na escola Waldorf Recife, observando como a perspectiva da integralidade humana é abordada.

Frente a essas considerações, este trabalho se estrutura em três capítulos. O primeiro refere-se ao arcabouço teórico que o fundamenta, fomentando o debate sobre a importância de se compreender como a discussão sobre a temática educação e a integralidade do ser pode abrir caminhos alternativos para se pensar a noção e os desafios da formação humana. Portanto, iniciamos este capítulo fazendo uma breve consideração sobre o contexto educacional brasileiro contemporâneo, e seguimos, subdividindo tal capítulo em dois núcleos principais: no primeiro discorremos sobre a compreensão da integralidade no pensamento pedagógico de Edgar Morin e no segundo, descrevemos os princípios e fundamentos da Pedagogia Waldorf, precedidos pela noção do que é a Antroposofia.

No capítulo 2, abordamos os procedimentos metodológicos, no qual trilhamos um caminho investigativo baseado na pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório, em que os dados foram construídos através da análise documental, apoiada pela observação sistemática e pela entrevista semiestruturada, como instrumentos de coleta de dados.

No capítulo 3 investigamos como a perspectiva da integralidade humana é abordada na proposta curricular da educação infantil da Escola Waldorf Recife, realizando, sob a ótica das ideias de Edgar Morin, a análise do Projeto Político Pedagógico da referida escola, bem como,

descrevemos a estrutura da sala de aula, analisamos a rotina pedagógica de um dia na turma do Jardim e conhecemos as concepções da professora da turma, a fim de um maior aprofundamento sobre alguns aspectos específicos desta linha pedagógica.

Ao tecermos as considerações, enfatizamos os principais resultados da pesquisa, os quais evidenciam que a proposta da Pedagogia Waldorf encontra consonância com o Paradigma da Complexidade de Edgar Morin, resgatando a visão de contexto, considerando o homem como um ser indiviso, inseparável de seus relacionamentos e do mundo em que vive. Revelando-se assim, como uma proposta alternativa de educação que corresponde aos desafios e exigências do mundo atual, que supera o materialismo e o reducionismo, tão arraigados no processo educacional vigente e que tanto aleijam o ser humano.

1 PENSAR A NOÇÃO E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO HUMANA: Fomentando a discussão para a abertura de Caminhos Alternativos

Este capítulo se refere ao arcabouço teórico que fundamenta todo este trabalho. Apoia e promove o debate sobre a importância de como a discussão sobre a temática educação e a integralidade do ser pode abrir caminhos alternativos para se pensar a noção e os desafios da formação humana.

Portanto, iniciaremos tecendo uma breve consideração sobre o contexto educacional brasileiro contemporâneo, apoiando-nos em autores como Adorno (1986b); Gadotti (2005), Enriquez (2001), Bourdieu e Passeron (1975), Freire (2001; 2002a; 2003c).

Prosseguimos iniciando a discussão acerca da temática educação e a integralidade humana, trazendo algumas concepções sobre a integralidade do ser, de autores como Wilber (2011), Rohr (2010), Freire (2014) e da LDB (Lei 9394/96). Continuamos a discussão, abordando a compreensão da integralidade humana no pensamento pedagógico de Edgar Morin, apresentando alguns conceitos trazidos por este autor e damos seguimento descrevendo os princípios e fundamentos da Pedagogia Waldorf abordando no início deste tópico uma breve noção do que é a Antroposofia, apoiando-nos em Steiner (1924; 1996; 2002; 2007b), Lanz (1990; 2005; 2013), Ziegler (2017), Emanuel (2002), Richter (2002); Abreu e Samara (1999); Lameirão (2007); Lievegoed (2001).

Para que se faça quaisquer considerações sobre a realidade atual, a história é sempre um importante ponto de partida. E quando se pensa/propõe ideias alternativas, ela torna-se fundamento relevante para compreensão do(s) porquê(s) que justificam a necessidade e a emergência de se trilhar um novo caminho. Este é o teor da discussão no tópico a seguir.

1.1 UMA BREVE CONSIDERAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA CONTEMPORANEIDADE

Aquele que é duro contra si mesmo adquire o direito de sê-lo contra os demais e se vinga da dor que não teve a liberdade de demonstrar, que precisou reprimir. Esse mecanismo deve ser conscientizado, da mesma forma como deve ser fomentada uma educação que não mais premie a dor e a capacidade de suportá-la.

(ADORNO, 1986b)

É possível se analisar a educação no Brasil contemporâneo a partir de várias perspectivas. Um dos possíveis aspectos de análise se fundamenta na relação de domínio que, de um modo geral, se estabelece nas sociedades.

Muito embora o processo educacional brasileiro tenha passado por algumas transformações e rupturas ao longo da história, o mesmo ainda se encontra vinculado ao modelo europeu herdado desde a colonização. Para Gadotti (2005), a história da educação brasileira é a mesma do colonizador. Isso nos ajuda a compreender a concepção de educação e de ser humano que subsiste nas instituições escolares e na sociedade contemporânea, tendo em vista que o processo de colonização estabeleceu uma relação de dominação entre os colonizadores (minoría) e os colonizados (maioría) e, aos dominadores, cabe combater intensamente o desenvolvimento de uma sociedade crítica e consciente. Para Enriquez (2001, p. 68):

o controle do ser humano como ser social, é a preocupação constante dos homens de poder. Dizer controlar é dizer: como impedi-los de perceber o que lhes acontece, como submetê-los tornando satisfeitos em sua submissão, ou pelo menos prontos a aceitá-las.

A escola como um dos principais protagonistas desse processo, é utilizada pelos dominadores como poderoso instrumento na perpetuação das desigualdades, ou seja, de conservação social, inclusive, deseducando e desumanizando (ALTHUSSER, 1983; BOURDIEU e PASSERON, 1975; FREIRE, 2001).

Submetida à pedagogia dominante, o papel atual da escola na sociedade tem sido o de reproduzir mentes inteligentes e profissionais para mercado de trabalho. Ela tem sido um lugar onde os indivíduos se tornam depositários das projeções, promessas e potencialidades definidas e impostas por um sistema educacional arbitrário e tecnicista, que busca garantir mão de obra para um mercado extremamente competitivo (BOURDIEU e PASSERON, 1975; FREIRE, 2001/2002a/2003c). Esta lógica de subserviência ao sistema econômico vigente se contrapõe à formação de indivíduos transformadores e críticos. Como afirma Freire (2001), a ética universal do ser humano deve ser objeto de uma brava luta, se de fato, quisermos um mundo de gente.

Partindo desse paradigma educacional que vigora no país, impõe-se necessário a desconstrução dessa educação que meramente tem se importado com o status e em reproduzir mentes lucrativas; para a construção de uma educação humanizada e humanizadora, que vise a compreensão do ser humano em sua inteireza.

Para Garcia (2005):

Trata-se de “remar contra a maré”, vale dizer, contra o modelo de sociedade que temos, com a sua ética excludente, competitiva e predatória. Porém, mais do que buscar se opor, perspectiva em que o outro dá as cartas, e nós estamos correndo atrás, trata-se de CONSTRUIR através de processos educativos, e *neles mesmos*, formar solidárias, igualitárias e plurais de convivência entre os homens. Ter essa postura é se opor, mas se opor na ofensiva de quem deseja CONSTRUIR (p. 66, 67).

A integralidade do ser humano pressupõe considerá-lo nas suas mais variadas dimensões o que resultará num processo educativo que o prepare não só para o mercado de trabalho, mas também para os vários aspectos que integram a vida de um indivíduo, ou seja: é considerar o sujeito como um ser integral e formá-lo para a integralidade e complexidade da existência humana.

1.2 A EDUCAÇÃO E A INTEGRALIDADE DO SER

Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes.

(Jorge Werthein)

Caminhar no sentido da integralidade humana contraria a dinâmica educacional contemporânea predominante. Impõe-se aos sujeitos que compõem o sistema educacional, a necessidade emergente de defender a resistência, a luta contra a ética do mercado, por uma ética da vida, da dignidade e da felicidade humana (FREIRE, 2001), construindo uma educação efetivamente norteadas pelos quatro pilares apontados pelo Relatório da UNESCO sobre a Educação para o Século XXI (DELORS, 2003), os quais são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Este último, como principal e agregador de todos os outros, postula que a integralidade é uma condição humana, da qual depende uma educação de qualidade e transformadora.

Para Wilber (2011), a abordagem integral abrange a integração de três elementos: mente, corpo e espírito; servindo assim de base para a expansão da consciência humana.

Wilber indica que “a abordagem integral nos ajuda a vermos nós mesmos e o mundo que nos cerca de modo mais eficaz e abrangente” (2006, p. 15).

Complementando tal ideia, Rohr (2010) elenca cinco dimensões básicas que compõe tal integralidade, subdividindo-as em imanentes: física, sensorial, emocional e mental; e transcendente: espiritual. Para este autor, tais dimensões estão hierarquizadas em níveis de densidade, indo do mais material (física) para o mais sutil (espiritual): todas são matéria, porém cada uma, num grau de densidade diferente. Sendo que a espiritualidade é "parte fundamental e perene da humanização do ser humano" (ROHR, 2010. p. 14). Todavia, ele esclarece que muito embora a espiritualidade seja a dimensão norteadora do processo de humanização, na ação pedagógica, não se pode hierarquizá-la, tornando-a mais importante que as demais, pois deve-se dar atenção a todas as dimensões, de maneira a cuidar bem de cada uma para que assim, haja possibilidade de a dimensão espiritual assumir sua função, que é a de guiar a vida do homem.

Freire (2014), contribuindo com a discussão, afirma que encontramos, na pedagogia freireana, a emancipação como elemento fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo, pois “não há emancipação se não for do ser humano por inteiro, assim como não há integralidade se não for com o intento do reconhecimento emancipatório” (FREIRE, 2014, p. 223).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) recentemente alterada pela famigerada Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), aborda a importância da integralidade em todas as etapas do ensino básico, prevendo, por exemplo, em seu artigo 29, que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Para o ensino fundamental, também prevê a importância de considerar não só a aquisição de conhecimentos, mas também a formação de atitudes e valores (artigo 32, inciso III). Em seu artigo 35-A, § 7º, para o ensino médio estabelece: “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 1996).

Defendendo as faces constitutivas do ser, Morin (2001), através de sua epistemologia complexa, elucida as dimensões: biológica, afetiva, psíquica, social e racional, advertindo sobre a importância de considerá-las no processo educacional, para a superação da visão unilateral, a qual define o ser apenas pela racionalidade (*homo sapiens*); pela técnica (*homo*

faber); pelas atividades utilitárias (*homo economicus*); pelas necessidades obrigatórias (*homo prosaicos*).

Diante disso, fica clara a relevância para o âmbito educacional (e social), compreender e considerar a integralidade do ser humano, isto é, que o homem é constituído de outras dimensões, além da racional, pois desconsiderar isso é desumano e desumanizador. Todos os aspectos do ser precisam ser considerados dentro do processo educativo para que, de fato, ocorra a formação humana dos seres humanos (ROHR, 2010), pois a educação é o processo humanizador da formação humana (FREIRE, 2014).

Para este trabalho, elegeu-se a concepção de Edgar Morin como lume na construção dos dados acerca da integralidade humana no processo educativo.

1.2.1 A compreensão da Integralidade no Pensamento Pedagógico de Edgar Morin

Em nossas escolas, em nossas universidades, certamente nos ensinam a compreender as coisas, mas elas são separadas, isoladas. Não somos ensinados a religá-las e, portanto, a enfrentar nossos problemas fundamentais, globais. Eu devia, então, elaborar um pensamento complexo, ou seja, uma forma de pensar não apenas as ciências, não apenas a filosofia, não apenas a política, mas, também, a vida cotidiana, a vida de cada um de nós (MORIN, 2010, p. 216).

Ao se debruçar sobre o processo educacional, Edgar Morin nos apresenta sua concepção complexa de educação e integralidade. Desenvolvendo e ampliando o conceito de complexidade, nos traz aspectos que fundamentam o processo de humanização e a concepção de ser humano.

Morin defende que o ser humano que temos hoje é o resultado de uma hominização² intensa, no decurso de seu trajeto na história, o que significa que o mesmo é mais do que os aspectos isolados que o compõem, não podendo ser explicado somente por determinadas áreas

² Para Morin, o homem é o resultado de um processo evolutivo em que ocorreram “nascimentos múltiplos, antes de sapiens, com sapiens, depois de sapiens, prometendo até, talvez, mais um novo nascimento depois de nós” (MORIN, 1979, p. 59). A hominização é um processo de evolução em que a relação entre aspectos antagônicos se faz presente. Para Morin (2000b, p. 51) “a hominização conduz a novo início”, porém não é apenas uma evolução biológica, nem somente espiritual, nem sociológica; “mas sim como uma morfogênese complexa e multidimensional, resultante das interferências genéticas, ecológicas, cerebrais, sociais e culturais” (MORIN, 1979, p. 61).

do conhecimento, como por exemplo, a biologia, a física, a cosmologia, etc., ou seja, um ser que vai além, abrangendo um processo de cultura que envolve seus aspectos singular e universal, criando o seu próprio mundo, a partir da dimensão do espírito e da consciência. Para Morin (2003b) “estamos enraizados em nosso universo e em nossa vida, mas nos desenvolvemos para além disso. É nesse além que se dá o desenvolvimento da humanidade e da desumanidade da humanidade” (p. 50).

Um dos pontos de partida para a compreensão da integralidade do ser humano, no pensamento pedagógico moriniano, é o processo de enraizamento/desenraizamento do ser, ou seja, é o reconhecimento de que estamos enraizados no cosmos físico e na esfera viva e simultaneamente, o reconhecimento do nosso desenraizamento humano: estamos, ao mesmo tempo, dentro e fora da natureza. Tal processo se caracteriza a partir de quatro pressupostos condicionantes: a condição cósmica, a física, a terrestre e a humana, compondo então o conjunto de uma trajetória que começa na cósmica perpassando todas as outras.

1.2.1.1 Reaprendendo a nossa própria condição humana: Da condição cósmica ao desenraizamento

Para Morin (2000) a educação do futuro envolve o reconhecimento da condição humana, a qual pressupõe o reconhecimento da diversidade cultural própria da existência do homem e também que cada indivíduo precisa se reconhecer em sua humanidade comum, tendo em vista que, onde quer que esteja, cada ser humano faz parte da trajetória desta era planetária. Para Morin “conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele” (2000, p. 47).

A condição cósmica: Reconhecendo a nossa identidade universal

A condição cósmica é a responsável pela reorganização das concepções de mundo. “O universo não é mais o conjunto perfeito de elementos ordenados” (FREIRE, 2014. p. 135), ou seja, deixando de ser expressão de absoluta ordem, o cosmo se afirma em desordem geradora.

A nova ordem se configura justamente pela dispersão e complexificação, substituindo a ideia de um mundo estagnado, pacato, ordenado. O ser humano está engajado na trajetória universal: é “arrastado numa aventura fabulosa de criação e de destruição; sem parar, apagam-se ou explodem sóis, congelam-se planetas; sem parar, reúnem-se fragmentos e poeira de

astros mortos em espiral sobre eles próprios para gerar novos sóis e novas galáxias” (MORIN, 2003b, p. 26). Ou seja, a condição cósmica reconhece que ordem, desordem e organização fazem parte de um mesmo processo de devenir, o qual compõe uma auto-organização viva.

A Condição física: Reconhecendo a nossa identidade Física

A dimensão física do ser humano é formada basicamente de átomos e moléculas. Ou seja, sua identidade física é fruto de uma relação físico-química, a qual constitui sua fisicalidade, isto é, sua existência em mundo físico que implica uma dinâmica de ordem-desordem/organização-desorganização, a qual, não se sujeitando a ordens pré-estabelecidas (é auto-organizada), constitui a condição física.

A condição terrestre: Reconhecendo a nossa identidade terrena

Situado no cosmos, a terra é dependente do sol. Porém, isso não quer dizer que ela é incompleta, pelo contrário: a sua autonomia é oriunda dessa dependência. E por ser autônoma e isolada, a terra “é um planeta que se tornou singular e solitário entre os outros planetas do sistema solar e os astros da galáxia. E foi nessa solidão singular que ela fez nascer algo de solitário e de singular em todo o sistema solar, provavelmente na galáxia, talvez no cosmos: a vida” (MORIN, 2000c, p. 50).

Assim como nas identidades cósmica e física, a dimensão terrestre também tem a capacidade de se auto-organizar, e mais: ela também é “autoproducente” (FREIRE, 2014, p. 137), isto é, se organiza, produz e propicia a produção por si própria.

A vida nasceu de convulsões telúricas, e sua aventura correu perigo de extinção ao menos por duas vezes (no fim da era primária e durante a secundária). Desenvolveu-se não apenas em diversas espécies, mas também em ecossistemas em que as predações e devorações constituíram a cadeia trófica de dupla face: a da vida e a da morte (...) Como seres vivos deste planeta, dependemos vitalmente da biosfera terrestre; devemos reconhecer nossa identidade terrena física e biológica (MORIN, 2002d, p. 50).

A vida está enraizada nesse sistema complexo atravessado por uma relação físico-químico-biológica a que chamamos “Terra”. Morin (2000c) compara a Terra a um cesto de lixo cósmico pequeno, o qual se transformou não só num astro complexo, mas também em

um jardim: o jardim humano. “Pelo nascimento, participamos da aventura biológica; pela morte, participamos da tragédia cósmica. O ser mais corriqueiro, o destino mais banal participa dessa tragédia e dessa aventura” (MORIN, 2001, p. 36).

A condição terrestre expressa que ao mesmo tempo somos cósmicos e terrestres, ou seja, somos seres universais enraizados em uma terra, em uma biosfera da qual dependemos.

Portanto, podemos concluir até então, que no enraizamento, o homem está limitado à dinâmica natural, auto-organizada, das condições cósmica, física e terrestre. É no desenraizamento que ele supera essas limitações, através da mente, da consciência, da cultura, ou seja, o ser humano está enraizado física e biologicamente e desenraizado social, psíquica e culturalmente.

A condição humana e o desenraizamento do ser

Originamos de um cosmos, da natureza, da vida. Porém, por causa da própria humanidade, da nossa cultura, mente e consciência, distanciamos-nos deste cosmos, tornando-nos estranhos a ele, ou seja, desenraizando-nos. Tal distanciamento se dá devido ao pensamento e à consciência que nos fazem ter conhecimento do mundo físico e vivo, desenvolvendo-nos além disto, chegando à plenitude humana (MORIN, 2002d), ou seja, “o homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura” (Ibidem, 2000, p. 52).

Dentro da biosfera o ser humano é biofísico-psico-sócio-cultural, sendo também produtor de cultura. É, ao mesmo tempo, homem e animal. Para Morin, a condição humana pressupõe que não é possível analisar a complexidade do ser separando as ciências humanas das ciências naturais.

Diante da pergunta sobre “quem é o ser humano”, o pensamento complexo tem uma resposta de unidualidade: ao mesmo tempo em que o ser humano é biológico, é também cultural, como expressa Morin:

é super e hipervivente: desenvolveu, de modo surpreendente, as potencialidades de vida. Exprime, de maneira hipertrofiada, as qualidades egocêntricas e altruístas do indivíduo, alcança paroxismos de vida em êxtases e embriaguez, ferve de ardores orgiásticos e orgásticos, e é nesta hipervitalidade que o *Homo Sapiens* é também o *Homo Demens* (2000, p. 52)

A partir desse desenraizamento, o ser humano se forma unidade múltipla, a partir da qual a existência/condição humana torna-se resultante de “processos trinitários” (FREIRE, 2014. p. 138), ou seja, processos que incluem circuitos os quais constituem o conceito de ser humano integral no pensamento moriniano. São eles: indivíduo-sociedade-espécie, cérebro-mente-cultura; razão-afeto-pulsão. Tais circuitos pressupõem que cada um desses elementos formam uma pluralidade, a qual compõe a unidade e esta por sua vez, contempla a pluralidade nela formada. Elementos estes que não se misturam e nem se identificam substancialmente, pelo contrario: contemplam “diferenças antagônicas que, por assim serem, estabelecem um processo de dialogia e de reestruturação criadora” (FREIRE, 2014. p. 138).

O Circuito “Cérebro-mente-cultura”

O circuito *cérebro-mente-cultura*, explica que a humanidade se afirma como tal, “pela” e “na” cultura. E para esta, o *cérebro* é elemento condicional, sem o qual não há como existir a *cultura*, pois ele é o componente biológico que tem a capacidade para agir, perceber, saber e aprender. Já a *mente* é dotada da competência da consciência e do pensamento, cuja existência depende da cultura pois emerge e se firma da relação cérebro-cultura.

No funcionamento cerebral, a mente atua intervindo e retroagindo, o que é expresso por Morin quando afirma que “há, portanto, uma tríade em circuito entre *cérebro/mente/cultura*, em que cada um dos termos é necessário ao outro. A mente é o surgimento do cérebro que suscita a cultura, que não existiria sem o cérebro” (2002d, p. 52-53).

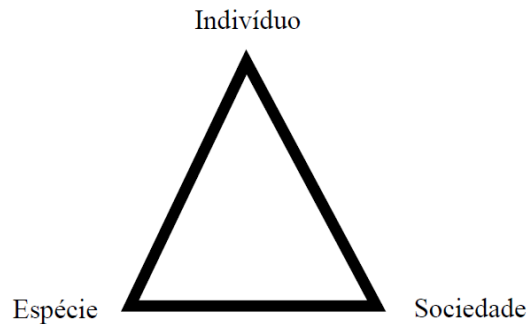
O Circuito “Razão-Afeto-Pulsão”

A tríade *razão-afeto-pulsão* é um circuito bioantropológico decorrente da ideia de Mac Lean, de que o cérebro é três em um, ou seja: triúnico, formado pelo paleocéfalo, mesocéfalo e o córtex. Porém, no pensamento moriniano, estes elementos não se sobrepõem, mas se supõem. Morin explica que:

O cérebro humano contém: a) *paleocéfalo*, herdeiro do cérebro reptiliano, fonte da agressividade, do cio, das pulsões primárias, b) *mesocéfalo*, herdeiro do cérebro dos antigos mamíferos, no qual o hipocampo parece ligado ao desenvolvimento da afetividade e da memória a longo prazo, c) o

cultura, humanizando os indivíduos. “Assim, a espécie produz os indivíduos produtores da espécie, os indivíduos produzem a sociedade produtora dos indivíduos; espécie, sociedade, indivíduo produzem-se; cada termo gera e regenera o outro” (Ibid., p. 52).

Figura 2 - A trindade complexa



Fonte: (MORIN, 2002d, p. 54-55).

No pensamento moriniano, a complexidade humana compreende-se pela associação dos elementos que a compõe: “Todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (MORIN, 2002d, p. 54-55).

1.2.1.2 As dimensões do ser humano: Uma Unidade Múltipla

A concepção moriniana acerca dimensões do ser humano se expressa no conceito *unitas multiplex* que é o reconhecimento do múltiplo como uno e da unidade como múltipla, ou seja, nossa identidade genética é definida pela compreensão de que somos unos e múltiplos, ao mesmo tempo.

Por isso, para Morin, o ser humano integral é sapiens/demens, isto é: sábio e louco. Isso denota a importância de reconhecermos que as possibilidades andam de mãos dadas com as limitações, ou seja, ao passo que, como seres dotados de sabedoria (dispomos de inúmeras possibilidades); também somos seres limitados.

Acerca da integralidade humana, Morin nos apresenta uma visão integral complexa que considera a concepção tradicional (que define o ser humano a partir dos aspectos da racionalidade, da técnica, das atividades utilitárias, das necessidades obrigatórias), porém defendendo que tais características relacionam-se e opõem-se entre si, ou seja, além de ser

complexo, o ser humano possui características antagonistas: sábio e louco (*sapiens* e *demens*), trabalhador e lúdico (*faber* e *ludens*), empírico e imaginário (*empiricus* e *imaginarius*), econômico e consumidor (*economicus* e *consumans*), prosaico e poético (*prosaicus* e *poeticus*).

Somos seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais. Tudo isso constitui o estofo propriamente humano. O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e de desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, embriagado, extático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte e não pode acreditar nela, um ser que segrega o mito e a magia, um ser possuído pelos espíritos e pelos deuses, um ser que se alimenta de ilusões e de quimeras, um ser subjetivo cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas, um ser submetido ao erro, ao devaneio, um ser híbrido que produz a desordem. E como chamamos loucura à conjunção da ilusão, do descomedimento, da instabilidade, da incerteza entre real e imaginário, da confusão entre subjetivo e objetivo, do erro, da desordem, somos obrigados a ver o *Homo sapiens* como *Homo demens* (MORIN, 2000, p. 59).

O *homo complexus* é um ser enraizado/desenraizado da sua condição. Reconhecer que o humano é permeado pela diversidade cultural e que a origem de sua existência é composta por uma diversidade genética, é afirmar a condição comum da humanidade. A retalhação do humano separa-o de si mesmo, tornando-o incapaz de tomar consciência e, portanto, de se empoderar de suas potencialidades, capacidades e corporeidade (ser e estar no mundo).

O significado do termo complexidade para Morin, supera a comum concepção de que complexo é tudo aquilo que é difícil, que não podemos entender, que como afirma Morin “designamos algo que, não podendo realmente explicar, vamos chamar de ‘complexo’” (1996c, p. 274). Para Morin, a complexidade deve ser compreendida como algo que abarca os vários aspectos que constituem a inteireza, em que as partes são relacionadas entre si e interdependentes, pois complexo é “o tecido que junta o todo” (MORIN, 1997d, p. 15).

O Paradigma da Complexidade contrapõe-se ao Paradigma da Simplificação, o qual tendo a fragmentação do conhecimento como herança, contribuiu para a deificação da razão, ou seja, a supervalorização de um aspecto em prejuízo dos demais. Como consequência também da Simplificação, o homem é considerado de maneira muito reduzida, principalmente na sociedade capitalista, a partir da qual, as reflexões sobre a existência humana diminuíram e o ser humano passou a ser simplesmente classificado de acordo com ordens econômico-sociais.

O processo de compartimentação da condição humana, resultante da ciência cartesiana, gerou sérias consequências para o mundo atual, apresentando-se pois, num problema epistemológico:

é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bioanatômico (MORIN, 2002d, p. 48).

A unidade do ser humano exige um a nova postura, um pensamento capaz de conceber conjuntos, ou seja, é religar os saberes e consequentemente, superar o desconhecimento do todo e o desenfreio e trágico avanço das partes.

Esse processo de enraizamento/desenraizamento do ser, nos remete à compreensão de que o humano está dentro e ao mesmo tempo fora da natureza, o que expressa sua condição cósmica, física e terrestre. O conceito de homem, para Morin, segue um duplo princípio: “um biofísico e um psico-sócio-cultural, um remetendo ao outro” (Ibidem, 2002d, p. 51).

O desenvolvimento da complexidade humana implica em assegurar tais princípios “no conjunto das autonomias individuais, das participações sociais e do sentimento de pertença à espécie humana” (FREIRE, 2014. p. 142). É importante ressaltar que a concepção de unidade do ser humano não significa desconsiderar a diversidade, bem como esta também não deve anular a unidade: “compreender o ser humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno” (Ibid., p. 55).

Durante sua existência, o indivíduo sofre interferências, as quais entrelaçam a cadeia relacional da qual o mesmo faz parte, o que inclui seus aspectos genéticos e seu desígnio social.

Nossas atividades biológicas mais elementares (...) estão estreitamente ligadas a normas, interdições, valores, símbolos, mitos, ritos, prescrições, tabus, ou seja, ao que há de mais estreitamente cultural. Nossas atividades mais espirituais (refletir, meditar) estão ligadas ao cérebro, e as mais estéticas (cantar, dançar), estão ligadas ao corpo. O cérebro, pelo qual pensamos, a boca, pela qual falamos, a mão, com a qual escrevemos, são totalmente biológicos e, ao mesmo tempo, culturais (MORIN, 2003b, p. 53)

Para Morin, mais relevante do que tecer conceitos sobre o humano é religa-lo nos seus aspectos mais profundos, ou seja: “o *Homo sapiens* também é, indissolivelmente, *Homo*

demens, que *Homo faber* é, ao mesmo tempo, *Homo ludens*, que *Homo economicus* é, ao mesmo tempo, *Homo mythologicus*, que *Homo prosaicus* é, ao mesmo tempo, *Homo poeticus*” (MORIN, 2001, p. 42).

Homo Sapiens e Demens: Sábio e Louco

A lógica é a força com a qual o homem algum dia haverá de se matar. Apenas superando a lógica é que pode se pensar em justiça. Pense nisso: o amor é sempre ilógico, mas cada crime é cometido segundo as leis da lógica.

(Guimarães Rosa)

A complexidade se contrapõe e critica o endeusamento da racionalidade privilegiada em detrimento de todas as outras dimensões da espécie humana. Separar o *homo sapiens* da sua capacidade de duvidar, por exemplo, impede o processo integral e dialógico inerente à condição humana. “A racionalidade, portanto, é eficaz, no entanto, não é única nem soberana” (FREIRE, 2014, p. 143).

Morin revela que na história do conhecimento, a racionalidade sempre é analisada sob uma ótica de complementaridade e nunca de superioridade:

Para Platão, o psiquismo humano era um campo de batalha entre o espírito racional (*nóos*), a afetividade (*thumos*) e a impulsividade (*epithumia*). Mais recentemente, Freud indicava que o sujeito racional, de forma alguma soberano, estava inserido numa trilogia permanente em que enfrentava a violência do Id pulsional e a dominação do Superego autoritário. Daí a sua fórmula admirável: onde estava o *Id*, o *Eu* deve surgir”. Enfim, Maclean mostrou que o nosso cérebro contém não somente o esplêndido neocórtex próprio da racionalidade humana, mas também a herança do cérebro mamífero (afetividade) e do cérebro dos répteis (cio, agressão, fuga) (2003b, p. 116).

Portanto, o *sapiens* não abrange a diversidade e complexidade humana. A racionalidade aprisiona o humano quando considerada sozinha, impossibilitando-o de tomar consciência das suas outras dimensões, por exemplo, a afetiva, a lúdica, a estética, a religiosa, etc. Isso não significa que a dimensão racional deve ser rejeitada, mas sim, sua sobreposição aos demais aspectos, ou seja, o ser humano não se constitui apenas pelo aspecto racional.

A dimensão *demens* do humano é facilmente constatada na história. “A racionalidade sã se torna embrutecida pelo processo da racionalização que rejeita o seu paradoxo e acaba por tombar diante da história. O mesmo homem que testemunha o desenvolvimento histórico é o mesmo que extermina o seu semelhante” (FREIRE, 2014, p. 144). Morin cita algumas situações em que a tão valorizada razão é dominada pelas mais repugnantes e apavorantes atitudes humanas:

A agressividade exibe-se na história humana. Guerras externas predadoras, delinquência e criminalidade internas. Um delírio de devastações, de assassinatos e de suplícios sempre acompanha as vitórias. A loucura assassina explode nos conflitos entre religiões, nações, ideologias (...), por toda parte onde o *homo* continua a pretender-se *sapiens*, onde imperam o *homo faber* e o *homo economicus*, a barbárie está sempre pronta para ressurgir (MORIN, 2003b, p. 117).

Portanto, como já dito, apenas a dimensão racional não responde aos anseios mais elementares da espécie humana. “A racionalidade precisa ser alimentada e sedimentada pela sensibilidade e pelo imaginário” (FREIRE, 2014, p. 145). Com efeito, entre o *sapiens* e o *demens* há uma ligação que é estabelecida e sustentada pela afetividade, o que significa que tudo o que é humano contém afetividade, e a racionalidade é um dos aspectos que se inclui nisso, ou seja, ela também comporta afetividade.

Todas as manifestações do *sapiens-demens* são invadidas pela afetividade ao mesmo tempo em que tais manifestações também atuam nela, ou seja, a afetividade é ativa e passiva no *sapiens-demens*. A procura do gozo dissemina-se fora da volúpia física na busca do poder ou do dinheiro, quando se torna ambição; invade o mundo do saber e do pensamento e torna-se adesão subjetiva de todo ser à sua certeza, apego fanático a uma ideia, agressividade ideológica. Ligada ao jogo, torna-se paixão. Ligada à droga ou ao fervor místico, tende ao êxtase. Ligada ao imaginário, dá substância e realidade aos fantasmas, espíritos, deuses, mitos, ideias (MORIN, 2003b, p. 123).

Para Morin, a razão anda de mãos dadas com a loucura. Uma não exclui a outra. É necessário encontrar uma relação dialógica entre ambas para se superar o endeusamento da razão e a racionalização, “que quer encerrar a realidade num sistema coerente” (FREIRE, 2014, p. 145).

É perigoso e insuficiente pensar o ser humano apenas como *sapiens sapiens*, pois como consequência, isso limita a humanidade do homem a apenas o seu lado prático, racional, lógico, e consequentemente, também acaba formando indivíduos que buscam ser melhores

dos que os outros, que se julgam ter alcançado um estágio humano que supera outros humanos, além de buscarem ser mais produtivos e eficientes do que justos, éticos, artísticos, criativos, etc.

Homo Faber e Ludens: Trabalhador e Lúdico

Para Morin, além de ser *homo sapiens e demens*, o ser humano é *homo faber e ludens*, ou seja: trabalhador e lúdico. Expandindo-se portanto, além da razão e da loucura, o *homo faber-ludens* se afirma pelo fazer humano.

“Trata-se de um animal dotado de razão e que a aplica fabricando instrumentos, desenvolvendo a técnica” (MORIN, 2003b, p. 116).

A capacidade criativa do ser humano compreende o pensar e o fazer. As carências humanas são preenchidas pelo processo de criação decorrente do desenvolvimento técnico e do potencial de racionalidade.

Para Morin, as limitações do homem não o impedem de criar mecanismos artificiais para atender suas ambições e sonhos: a técnica.

O *homo faber*, enquanto ser do fazer e da técnica, encontra no *lúdico* o seu equilíbrio, no qual está o sentido desse “fazer”, pois o lúdico não é só contraditório ao *faber*, mas também traz a magia e a alegria.

No lúdico está a festa, que liberta o ser humano dos impulsos reprimidos, e contribuindo para que ele crie e recrie seu próprio mundo. Com efeito, “a festa não afasta provisoriamente o sapiens do seu próprio caminho, mas revela, exprime e alimenta sua natureza híbrida e extática” (MORIN, 1975, p. 181).

O binômio *faber-ludens* comporta a ludicidade em seu aspecto mais autêntico: o jogo. Para Morin, o jogo é característico de todo animal, ainda que no animal adulto desapareça. “O grande jogo é o da vida, no qual se arrisca tudo para viver intensamente” (MORIN, 2003b, p. 130-131). Portanto, podemos concluir com Morin que:

o ser humano não só vive de racionalidade e de técnica; ele se desgasta, se entrega, se dedica a danças, transes, mitos, magias, ritos (...) As atividades de jogo, de festas, de ritos não são apenas pausas antes de retomar a vida prática ou o trabalho; as crenças nos deuses e nas ideias não podem ser reduzidas a ilusões ou superstições: possuem raízes que mergulham nas profundezas antropológicas; referem-se ao ser humano em sua natureza (...) Existe ao mesmo tempo unidade e dualidade entre *Homo faber*, *Homo*

ludens, Homo sapiens e Homo demens. E, no ser humano, o desenvolvimento do conhecimento racional-empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético (2002d, p. 59).

Homo Economicus e Consumans: Econômico e Consumidor

A intensidade das transformações técnicas e científicas que se estabeleceram no século XX, fizeram com que a capacidade *sapiens-faber* do ser humano não fosse mais suficiente, ou seja, apenas desenvolver a racionalidade técnica não esgota a complexidade humana exigida por tais transformações.

Entra em cena o homo economicus e consumans (homem econômico e consumidor), como fruto da vocação do *Homo sapiens* e do *Homo faber*, que é transformadora, além de inventiva, desenvolvendo o aspecto econômico como uma “atividade calculada de transformação do mundo, visando satisfazer da maneira mais eficaz possível as necessidades humanas” (MORIN, 2002a, p. 251). A atividade econômica é multidimensional, pois comporta todas as outras esferas, o que significa que por si só não pode ser apreendida.

Segundo Edgar Morin,

o século XVIII europeu inventou a noção de *homo economicus*, que completa a definição racional acrescentando-lhe a utilidade e o interesse. Assim *homo faber* e *homo economicus* consagram a marca *homo sapiens*. *Homo* é, de fato, *sapiens*, *faber*, *economicus*. A racionalidade é uma disposição mental que suscita um conhecimento objetivo do mundo exterior, elabora estratégias eficazes, realiza análises críticas e opõe um princípio de realidade ao princípio do desejo. Os avanços da ciência, da técnica e da economia confirmam a eficácia da racionalidade humana (MORIN, 2003b, p. 116).

Não estando mais separada das outras esferas, a economia deixa de ser simplesmente produção e troca de bens, passando a ser um sistema de relações complexo, em que “o trabalhador não é mais a força de trabalho trocada nos mercados, mas um ser psicológico e social que é portador de valores tais como a responsabilidade, a solidariedade e a justiça” (FREIRE, 2014, p 148).

O *homo economicus-consumans* afirma homem enquanto “ser de produção e satisfação” (FREIRE, 2014. P. 148). Agora, ao produzir, o homem também “cria necessidades que o fazem consumir” (FREIRE, 2014. p. 148).

Para Morin, o ser humano é mais do que simplesmente um ser consumista: é um ser de consumação, ou seja, entre a produção de bens e o consumo, existe um espaço interior sutil, que o ser humano busca preencher, por isso que o fato dele consumir não se caracteriza um mero consumo.

A ideia de despesa, devida a Georges Bataille, esclarece-nos sobre as dilapidações e a prodigalidade encontradas (...) em tudo que carrega um fogo passional extremo, um altíssimo grau de combustão interior que, por isso mesmo, consome nossas energias, leva-nos a “queimar” nossas vidas e a correr risco de morte para viver mais intensamente. Assim, carregamos não somente um princípio de economia, mas também um princípio de dilapidação e de dissipação. O princípio da despesa e do dom parece totalmente irracional ao homo economicus, mas é compreensível se vive-se não apenas para sobreviver, mas também para viver plenamente, o que se realiza a uma temperatura de autodestruição, ao mesmo tempo de regeneração (MORIN, 2003b, p. 130-131).

Homo Empiricus e Imaginarius: Empírico e Imaginário

A materialidade que constitui a espécie humana é o fundamento de sua existência: “a concepção do homo sapiens-faber-economicus só vê um ser realista, diretamente às voltas com a materialidade do mundo exterior. Oculta a enorme parte do imaginário humano” (MORIN, 2003b, p. 131).

A dimensão material exterior é complementada por essa parte imaginária, a qual materializa o mundo interior: o *empiricus-prosaicus*. Portanto, compreender a materialidade humana é considerar a capacidade humana de formar o binômio *empiricus-imaginarius/prosaicus-poeticus*.

A dimensão do homo *empiricus-imaginarius* comporta “a experiência humana e a abertura da consciência imaginária” (FREIRE, 2014. p. 149/150). Elas surgem a partir do momento em que o ser humano toma consciência de sua condição *demens*.

A existência do ser humano está impregnada pela vivência ritual, mágica e mítica. O imaginário faz parte das religiões e culturas, cujo responsável por atribuir importância devida ao mesmo, é o mundo psíquico, no qual se fazem presentes os sonhos, a imagem, as ideias e lembranças.

Enquanto o mundo empírico comporta estabilidade e regularidade, o mundo imaginário prolifera, transgride os limites de espaço e de tempo (...) A importância do imaginário abre caminho aos delírios do homo *demens*, mas também à fantástica inventividade e criatividade do espírito humano (...) O tecido da vida é feito também de sonhos, como o do sonho é feito de vida. A

composição e a dose variam. Da mesma forma que necessita de afetividade, a realidade precisa do imaginário para ganhar consistência. Nosso mundo real é, nesse sentido, semi-imaginário (MORIN, 2003b, p. 132).

A espécie humana possui as dimensões: empíricas e imaginárias, o que significa que a realidade e a fantasia fazem parte do mesmo processo de desenvolvimento humano. “Pensar o real é se colocar em prontidão de compreender as fantasias que dele surgem. Pensar a fantasia, por sua vez, é redescobrir as dimensões do real que estão nos fundamentos da história humana” (FREIRE, 2014, p. 151).

O homem possui diversas faces, as quais precisam ser unidas. É necessário

ligar o homem racional (*sapiens*) ao homem louco (*demens*), o homem produtor, o homem técnico, o homem construtor, o homem ansioso, o homem gozador, o homem extático, o homem cantante e dançante, o homem instável, o homem subjetivo, o homem imaginário, o homem mitológico, o homem crítico, o homem destruidor, o homem consciente, o homem inconsciente, o homem mágico, o homem racional num rosto de faces múltiplas em que o homínida se transforma definitivamente em homem (MORIN, 1979, p. 151)

A dialogicidade existente entre as mais diversas dimensões do ser humano caracteriza o entendimento complexo do homem, em Edgar Morin, pois “existe ao mesmo tempo unidade e dualidade entre *Homo faber*, *Homo ludens*, *Homo sapiens* e *Homo demens*. E, no ser humano, o desenvolvimento do conhecimento racional-empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético” (MORIN, 2000b, p. 59).

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (*demens*). O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O homem empírico é também o homem imaginário (*imaginarius*). O homem da economia é também o do consumismo (*consumans*). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase (Ibidem, 2000b, p. 58).

A complexidade é algo inerente dos diversos aspectos que compõem a vida e o ser humano, pois a realidade têm se mostrado cada vez mais multidimensional. Na educação e no ensino, não poderia ser diferente. Buscar o solucionamento, olhar um assunto, uma disciplina, o conhecimento e o ser humano de forma isolada, fragmentada, é um grande erro que o sistema de ensino insiste em promover e perpetuar. Isso é um problema sério, pois a contextualização, a visão de conjunto, é algo natural do ser humano, que precisa ser resgatado e desenvolvido. Compartmentalizar o saber, atrofia essa qualidade fundamental da mente humana.

É importante que a avalanche de informações as quais o indivíduo hoje está submetido, seja repensada, pois mais vale uma cabeça bem feita do que bem cheia. O acúmulo de conhecimentos demasiados é desnecessário e improdutivo.

O ensino deve estar conectado, ou seja, todo o conhecimento deve ser pensado como algo inseparável do seu meio ambiente. É preciso investir numa educação para uma cabeça bem feita, a qual seria a solução para os inúmeros desafios da globalidade e complexidade de tudo o que compõe a vida humana.

O ensino precisa promover a convergência das ciências naturais; das ciências humanas; da cultura das humanidades e da filosofia, para a condição humana, ou seja, quem somos nós, é inseparável de onde estamos, de onde viemos e de para onde vamos.

O propósito da educação deve ser o de ensinar a viver e não o de transmitir muitos conhecimentos ao aluno. E a literatura e a poesia, por exemplo, são valiosos instrumentos para o ensino da vida – de forma abrangente e intensa. A partir desses instrumentos pode-se aprender a verdadeira compreensão e essa aprendizagem deve ser continuamente recomeçada, juntamente com a aprendizagem da lucidez, porque o viver traz essas duas aprendizagens como exigência. A explicação não é suficiente para a compreensão, pois oferece apenas os meios objetivos de conhecimento, excluindo-se assim, os subjetivos.

O conhecimento é limitado e as incertezas são indestrutíveis. Os diversos ensinamentos devem convergir para ensinar a enfrentar a incerteza pois esta faz parte da condição humana.

Além da formação para a vida (autoformação: ensinar a assumir a condição humana e a viver) a educação deve ensinar como ser um cidadão, dando-lhe consciência do que significa uma nação. Tal formação deve deixar enraizar, dentro de si, a identidade nacional, continental e planetária. Isto é algo que deve ser tratado obrigatoriamente.

A consciência científica, regida pelos princípios da redução e da separação (Discurso do Método), deve ser reformada e substituída por um pensamento que une, pois tais princípios atualmente têm se revelado limitados. O senso de responsabilidade e de cidadania será favorecido por um pensamento aberto, capaz de conceber conjuntos.

Reformar o pensamento é uma necessidade do novo milênio e vai muito além da redução dos problemas educacionais a termos quantitativos. É preciso uma reforma nas mentes. Mas, inúmeras são as resistências a essa reforma, bloqueando-a. Porém, ela é chave fundamental para os que os seres humanos façam uso de suas aptidões e vivam de forma plena e, portanto, feliz.

1.3. UMA PROPOSTA EDUCACIONAL ANTROPOSÓFICA: A Pedagogia Waldorf

1.3.1 Conhecendo um pouco a Antroposofia

A Antroposofia, também chamada de ciência da espiritualidade, foi criada pelo austríaco Rudolf Steiner (1861 – 1925) é

um caminho de conhecimento que deseja levar o espiritual da entidade humana para o espiritual do universo. Ela aparece no ser humano como uma necessidade do coração e do sentimento. Ela deve encontrar sua justificativa no fato de poder proporcionar a satisfação dessa necessidade. A Antroposofia só pode ser reconhecida por aqueles que nela encontram aquilo que buscam a partir da sua sensibilidade. Portanto, somente podem ser Antropósofos pessoas que sentem como uma necessidade de aceitar perguntas sobre a essência humana e do universo, assim como se sente fome e sede (STEINER, 1924).

De acordo com Lanz (2005), a Antroposofia é uma perspectiva do homem e do universo adquirida de acordo com métodos científicos, relacionada às diversas áreas do conhecimento. Para a Antroposofia, o que diferencia o ser humano dos outros seres da natureza é a sua capacidade de decisão sobre si mesmo e de fazer escolhas conscientes.

A trajetória intelectual de Rudolf Steiner foi influenciada por

Sócrates (natureza da alma humana), Kant (razão, saber e ética), o Idealismo Alemão em Fichte, Schelling e Hegel, Darwin (seleção natural), Haeckel (teoria monista), Pasteur (biogênese), Nietzsche (filósofo e pensador), Mendel (genética moderna), Marx (modelo de organização social), Freud (psicanálise) e Goethe” (ZIEGLER, 2017, p. 34).

A palavra “antroposofia” tem origem grega e significa “conhecimento do ser humano”. Conhecimento este que tem como ponto de partida, a natureza e o universo. Steiner amplia o conhecimento científico tradicional de sua época, trazendo inúmeras contribuições para os mais diversos segmentos do conhecimento humano: a medicina, a economia, a agricultura, a ecologia, a organização social, a arte, a pedagogia, dentre outros.

Para Steiner, a Antroposofia – também chamada por ele de Ciência Oculta ou Espiritual – fundamenta-se na espiritualidade enquanto “experiências diretas do indivíduo com aspectos e dimensões não comuns da realidade. Envolve uma forma de relação, pessoal e particular, entre o indivíduo e o cosmos” (GROF, 2000, p. 204 *apud* MENEZES, 2001). Partindo de tal perspectiva, é possível o estudo científico das dimensões: física, anímica

(caráter) e espiritual (consciência), as quais formam a realidade através de uma interação interdependente entre si.

Além de reconhecer a importância das ciências naturais, Steiner aliou tais princípios à Antroposofia para a análise dos fenômenos, buscando sempre realizar seus estudos de acordo com os padrões científicos convencionais.

[...] a Ciência Espiritual possui o mesmo caráter da Ciência Natural. O antropósofo apenas completa, na esfera da alma, o que o cientista natural procura obter com o auxílio do que pode ver com os olhos e ouvir com os ouvidos. Entre a legítima investigação natural e a Ciência Espiritual não há nem pode haver contradição alguma (STEINER, 1996, p. 9).

Entretanto, muito embora a postura científica de Steiner tenha sido equilibrada, o mesmo foi bastante criticado na sua época por suas inovações teóricas. Mesmo tendo contribuído bastante com a Sociedade Teosófica Alemã, foi perseguido, tendo suas obras queimadas e as escolas que seguiam seus princípios, fechadas. Inclusive, chegando ao ponto extremo de incendiarem a Sede Antroposófica (ZIEGLER, 2017).

Segundo Lanz (2005), ressignificando os ideais da Revolução Francesa, Rudolf Steiner cria o conceito de “Trimembração Social”, que é uma concepção de sociedade e de indivíduo que se expressa em três aspectos da vida humana: a espiritual-cultural; a jurídico-política; e a econômica. Atuando de forma articulada, integrada e autônoma, tais aspectos proporcionam a vida intelectual (liberdade espiritual na vida cultural) através de um sistema educativo livre; a igualdade legal (igualdade democrática na vida jurídico-política); fraternidade econômica (fraternidade social pautada numa vida econômica solidária e associativa).

Através da Antroposofia, Steiner concebe o ser humano a partir da “Quadrimembração”, que significa que o ser humano se constitui basicamente em quatro corpos distintos que trabalham conjuntamente e se relacionam: o corpo físico, o etérico, o astral e o “Eu” (LANZ, 2005; STEINER, 1996).

Para Steiner (1996), o *corpo físico* é o que permite o contato do ser humano com o mundo físico, sendo comum aos reinos vegetal, mineral, animal e a espécie humana. O *corpo etérico* (ou *vital*) dá a vida e proporciona o instrumento para a memória, o pensamento, dentre outras faculdades, atuando a favor da vitalidade e contra a degradação do corpo físico. O *astral* (ou das *sensações*) está relacionado às sensações e sentimentos: é o veículo destes, sendo comum aos homens e aos animais. E o Eu, é o corpo ligado às manifestações

puramente espirituais, constituído pela individualidade superior, autoconsciência, liberdade e pela moral, ou seja, é a “identidade espiritual do indivíduo” (ZIEGLER, 2017, p. 36).

O desenvolvimento humano é compreendido pela Antroposofia através da teoria dos “Setênios”: é uma forma cíclica de ver a vida que se inspira na tradição grega definindo que a existência humana é constituída por ciclos, os quais Steiner dividiu em fases de sete anos – que não são exatas, podendo sofrer algumas variações – e os elaborou a partir da observação de ritmos da natureza, o que será melhor detalhado no tópico específico do currículo do Jardim numa Escola Waldorf.

Para a Antroposofia, existem três formas pelas quais o ser humano se relaciona com o mundo: o pensar, o sentir e o querer. É através da educação que tais aspectos são desenvolvidos: por meio da linguagem cognitiva, o pensar; pela imaginação ou imagens em sonhos, o sentir; e pela linguagem corporal, o querer (Ibidem, 2017).

Para Steiner, o ser humano só é inteiro ao desenvolver-se como ser pensante, volitivo e sensível o que, como já foi exposto no tópico anterior, está carente de mudanças na sociedade contemporânea, tendo em vista a supervalorização da razão, fato este que esteriliza o ser humano, impedindo-o de se expressar e colocar em prática suas ideias.

1.3.2 Princípios e Fundamentos da Pedagogia Waldorf

[...] não se deve perguntar o que o ser humano necessita conhecer e saber em relação à ordem social estabelecida, mas sim, que potencial existe no ser humano e o que pode nele se desenvolver. Dessa maneira, viverá sempre nesta ordem social aquilo que os indivíduos que nela ingressarem consegue realizar; mas não se deve fazer desta geração aquilo que a ordem social existente dela deseja fazer.

(Rudolf Steiner)

No início do século XX, a Antroposofia se propaga pela Europa, estabelecendo-se como “um arcabouço teórico sobre o universo, o ser humano e os conhecimentos civilizatórios da humanidade” (ZIEGLER, 2017. p. 37), possibilitando conceber o mundo, o homem e a sociedade sob uma nova ótica.

Nesse contexto, Steiner desenvolveu um tipo de educação adequada às necessidades essenciais do homem, ao contexto cultural, social e econômico da época (LANZ, 2005), em

que a Europa encontrava-se em um estado caótico, por causa do fim da primeira guerra mundial e, buscava ideias e modelos sociais novos para se reconstruir.

Nessa atmosfera, Steiner desenvolve e propõe um novo sistema de reestruturação do organismo social, reorganização esta que teve como fundamento o lema da Revolução Francesa, os quais Steiner ressignificou, preconizando a Liberdade de um pensamento responsável, a Igualdade de direitos e obrigações e a fraternidade através do respeito mútuo (LANZ, 2005).

Ainda segundo Lanz (2005), em 1919, Emil Molt, entusiasmado com as ideias de Steiner acerca da teoria da Trimemoração Social, propõe a ele que ensine aos seus funcionários na fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, em Stuttgart (da qual era diretor). Interessados que aquela educação também se estendesse a seus filhos, os trabalhadores da fábrica motivaram Molt a propor isto a Steiner, o que o levou a organizar a escola pedagogicamente, convidando antropósofos e preparando-os como professores, através de palestras e ciclos de conferências, que acabaram constituindo os princípios e fundamentos do que se tornou a “Pedagogia Waldorf”.

Segundo Lanz (2005), muito embora tenham sido proibidas de funcionar durante a segunda guerra mundial e no regime comunista (no leste europeu), desde que foram criadas, as "escolas Waldorf" crescem no mundo inteiro, havendo hoje mais de mil escolas espalhadas por vários países do globo, segundo a Sociedade Antroposófica no Brasil (SAB), sem contar os Jardins de Infância isolados.

Emanuel (2002) e Ziegler (2017) afirmam que, integrando a visão espiritual do homem à realidade brasileira, a primeira escola Waldorf do Brasil começou a funcionar em 1956, no bairro de Higienópolis, São Paulo, com 28 alunos do jardim de infância, sendo posteriormente transferida para o bairro de Santo Amaro, a qual tem hoje um corpo discente de 850 alunos e 75 professores, contemplando também o primeiro curso de formação em pedagogia Waldorf reconhecido no Brasil (Parecer CEE nº 576/97).

A compreensão da Pedagogia Waldorf possui dois pressupostos importantes, sem os quais não é possível o seu entendimento: o conhecimento do que é ser criança e dos fatores condicionantes do desenvolvimento infantil, os quais se situam no âmbito mais complexo e amplo desta ciência.

Esta linha pedagógica propõe desenvolver nos indivíduos um pensamento claro e preciso, livre de preconceitos e dogmas; sentimentos autênticos não massificados e o respeito aos demais (LANZ, 2005).

A principal diferença de uma Escola Waldorf é a forma como o aluno é considerado: inteiro e relacional. Ou seja, a Pedagogia Waldorf considera não somente o aspecto intelectual, mas todas as outras dimensões que compõem o indivíduo e a existência humana.

Para Lanz (2005), a liberdade é uma das características principais do processo educativo, a qual implica na concepção de que tanto o educador como o aluno, são livres, o que significa que não é coerente uma pedagogia que se paute no exemplo, pois a formação do indivíduo pressupõe que este seja estimulado em suas potencialidades inatas e um voltar-se para si mesmo:

o educador nunca deve procurar formar a criança de acordo com sua própria imagem, mas adivinhar a feição da individualidade e fazer com que ela atinja e siga harmoniosamente o caminho que conduz a ela própria. Nunca o trabalho de educar deveria tornar-se rotina ou simples técnica. A personalidade do professor ou pai deve estar sempre empenhada em captar toda a personalidade do aluno (LANZ, 2005, p. 87).

A Pedagogia Waldorf compreende o ser humano como uma unidade harmônica físico-anímico-espiritual:

Considera o lado anímico-espiritual como a essência individual única de cada ser humano e o corpo físico como sua imagem e instrumento. Parte da hipótese de que o ser humano não está determinado exclusivamente pela herança e pelo ambiente, mas também pela resposta que do seu interior é capaz de realizar, em forma única e pessoal, a respeito das impressões que recebe. Considera que o homem ao nascer é portador de um potencial de predisposições e capacidades que, ao longo de sua vida, lutam por desenvolver-se (FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL, 1998).

Para Lievegoed, “só haverá seres humanos, felizes, capacitados e inteligentes se a pedagogia levar em conta, desde o início, o desenvolvimento corporal, anímico e espiritual” (2001, p. 12).

Tal concepção pedagógica, considera que o ser humano é composto "pela herança, pelo ambiente e pelo potencial e predisposições" (ZIEGLER, 2017, p. 44), que se expressam na individualidade, ou seja, o homem se desenvolve a partir da sua relação com o mundo, que é única e pessoal, o que é compreendido por essa concepção pedagógica através dos "setênios", que como já mencionado, é a existência humana caracterizada em ciclos de sete anos e não de maneira linear.

Em cada setênio, o ser humano desenvolve elementos que caracterizam a completude de sua estrutura, tal seja: corpo, alma e espírito no âmbito de suas dimensões básicas, e no tocante às suas potencialidades, o pensar, o sentir e o querer (capacidades anímicas), o que conseqüentemente gera características específicas, próprias e inerentes a cada aspecto. Segundo Abreu e Sâmará (1999, p. 23): “Para a Antroposofia o desenvolvimento humano é setenial, ou seja, cada fase possui características próprias que se modificam, metamorfoseiam, aproximadamente a cada sete anos, quando o homem passa a ter uma percepção nova de si e do mundo”.

Os três primeiros ciclos (de zero a vinte e um anos) formam o que se denomina “setênios do corpo”. Ou seja, é o ciclo do amadurecimento físico e da formação da personalidade. São os ciclos que abrangem o período da educação formal.

Os três ciclos que se seguem (de vinte e um a quarenta e dois anos) é o denominado “setênios da alma”. É a fase em que o indivíduo se insere na sociedade fazendo escolhas, como, por exemplo, de relacionamento, área profissional, etc.

E só então, a partir dos quarenta e dois anos, é que o indivíduo atinge a maturidade, tornando-se pronto para imergir na vida com profundidade e espiritualidade, conforme pode ser melhor visualizado no seguinte quadro:

Quadro 1 - As características dos setênios

	Setênios	Focos de desenvolvimento de cada setênio
1º	De 0 a 7 anos	Querer
2º	De 7 a 14 anos	Sentir
3º	De 14 a 21 anos	Pensar
4º	De 21 a 28 anos	Sensação
5º	De 28 a 35 anos	Razão
6º	De 35 a 42 anos	Consciência
7º	De 42 a 49 anos	Coragem
8º	De 49 a 56 anos	Interiorização
9º	De 56 a 63 anos	Sabedoria
	Acima de 63 anos	Plenitude e serenidade

Fonte: Ziegler (2017. p. 44)

Neste trabalho, serão apresentados os três primeiros setênios, justamente por contemplarem a fase que abrange o processo educativo formal, especialmente, o primeiro setênio, objeto específico desta pesquisa.

O *Primeiro Setênio* vai do nascimento à troca dos dentes (de 0 a 7 anos). Nesta fase, os movimentos da criança não são conscientes, a princípio, e ela vai adquirindo pouco a

pouco a habilidade (LAMEIRÃO, 2007). Neste período, a criança está aberta a tudo o que é exposta em seu entorno, a tudo que ele lhe oferece, tendo muita confiança no mundo, pois para a criança do primeiro setênio, *o mundo é bom* (ZIEGLER, 2017). Esta fase é marcada pela imitação dos estímulos externos, por causa a intensidade de atividades internas que a criança neste período vivencia, ou seja: ela imita todos os comportamentos humanos como, por exemplo, o falar, o fazer, etc. Nesta fase, "o *querer* é o principal recurso que a criança dispõe para o processo de ensino-aprendizagem" (Ibidem, 2017, p. 45. Grifo nosso).

O *Segundo Setênio* (de 7 a 14 anos) vai da troca dos dentes à puberdade. É marcado pelo *sentir*, através do qual a aprendizagem se efetiva. Isto significa que a criança no segundo setênio precisa vivenciar os conteúdos através de representações, ou seja, da imaginação e de imagens. Para as crianças desta fase, *o mundo é belo* (Ibidem, ibid.).

Para Lanz (1990, p. 43):

Nesta fase a criança quer imagens, e qualquer matéria escolar deve ser apresentada primeiro sob a forma de imagens [...] A própria criança evolui durante este período em direção a um pensar cada vez mais abstrato, mas a transformação das imagens e fenômenos em conceitos e regras deve processar-se paulatinamente.

Portanto, o ensino fundamental pressupõe um planejamento que tenha a imagem como ponto de partida, ou seja, propõe uma metodologia que vai da imagem ao conceito: da percepção à compreensão, de acordo com os interesses e potencialidades da criança, a qual, primeiramente, precisa compreender os aspectos gerais e só depois, as particularidades e as relações existentes entre elas, para só a partir disso, usar sua racionalidade, seu pensar, elaborando sínteses. Para Steiner (2007b, p. 111):

Se inocularmos na criança de 9 a 10 anos conceitos destinados a estarem presentes no homem aos trinta, quarenta anos, então lhe inocularemos cadáveres conceituais, pois o conceito não vive junto com o homem enquanto este se desenvolve. Devemos oferecer à criança conceitos que no decorrer de sua vida possam transformar-se [...].

A experiência é sempre o ponto de partida desse percurso, em que os conteúdos desenvolvidos através de vivências e imagens serão reelaborados pelas crianças mais tarde em conceitos científicos (ZIEGLER, 2017). Conceitos prontos impedem um pensar autônomo e livre: quando a criança se vê diante de ideias prontas, ela não é estimulada, o que conseqüentemente, bloqueia o seu desenvolvimento em todos os sentidos, sobretudo, de um pensamento capaz de criar, recriar e transformar (LANZ, 1990; MORAES, 2010).

No *Terceiro Setênio*, vai da puberdade à maturidade sexual. Nesta fase é o *pensar* que conduz o processo educativo. Esta fase é marcada pelas críticas e questionamentos, características marcantes dos jovens, os quais põem à prova tudo e todos, inclusive o professor. Quanto a isso, Lanz (1990, p. 49), afirma que:

o princípio da autoridade, tão certo e útil durante o segundo setênio, deixa de ter, portanto qualquer valor durante o terceiro. Ao contrário, ao invocar qualquer autoridade sem possuir a justificação para isso provoca uma atitude de revolta.

Para Ziegler (2017), é nessa fase que o jovem desenvolve seu pensar crítico, lógico e analítico bem como o discernimento para procurar as respostas para as perguntas existenciais que surgem nessa época, na qual a descoberta e a inserção no mundo é uma necessidade em que *o mundo é verdadeiro* para o jovem.

Segundo Guerra et al. (2006, p. 26):

[...] na aprendizagem e na vida, o julgamento próprio alavanca o espírito crítico, mudando as relações do jovem consigo mesmo e com o mundo. A revolta contra a autoridade e os valores existentes ganha força. A Pedagogia Waldorf estabelece fundamentos importantes para essa fase do desenvolvimento humano. O respeito à individualidade ajuda a transpor os aparentes abismos de incompreensão entre gerações. Da 8ª a 11ª série cabe aos alunos assumir o compromisso do aprendizado. Liberdade deve rimar com responsabilidade [...] o princípio pedagógico fundamental aqui é o conhecimento das qualidades do educador, especialmente sua capacidade intelectual e integridade moral.

Aprender a conhecer as características pessoais das crianças e o equilíbrio entre tais aspectos é pressuposto básico para a relação professor-aluno em todas as fases de desenvolvimento das crianças no contexto escolar³. Com efeito, haverá a harmonização da classe, o que proporcionará um prazeroso e útil trabalho tanto para o professor, como para o educando, o que é possível através do estudo aprofundado dos temperamentos (ZIEGLER, 2017).

³ Todo professor que trabalha numa escola Waldorf passa por uma formação que geralmente dura 4 anos e 6 meses onde ele estuda toda a base da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf. Essa linha pedagógica defende que para que o professor possa educar, ele precisa se autoeducar e autoconhecer, pois ele é um espelho: é quem irá conduzir e apresentar o mundo para a criança. Então o professor pode buscar essa autoformação por si próprio, mas também há instituído em toda escola Waldorf uma formação continuada que acontece periodicamente com todos os professores, onde os mesmos estudam os mais variados temas como, por exemplo, estudos dos textos de Rudolf Steiner, sobre as crianças, o ser humano, etc. A Pedagogia Waldorf entende que para lidar com o desenvolvimento da criança é necessário que o adulto também saiba lidar com seu autodesenvolvimento.

Em cada indivíduo há um misto único dos quatro temperamentos (colérico, sanguíneo, fleumático e melancólico), existindo a predominância de um deles, que pode ser tratado pedagogicamente caso se encontre em desequilíbrio (STEINER, 2002), para que haja uma relação melhor entre o professor e o aluno (e entre os alunos, entre si).

O processo de ensino-aprendizagem da Pedagogia Waldorf tem uma característica peculiar que é a “condução rítmica”, ou seja: a estrutura do currículo, o horário, a escolha dos temas para cada disciplina se baseiam no ritmo do ano letivo, semanal e diário, em que os momentos de descanso, prontidão e necessidade de movimento são respeitados.

Para Richter (2002), a metodologia de ensino da Pedagogia Waldorf se fundamenta na sequência rítmica: “reconhecimento-compreensão-domínio” do conteúdo. Na etapa de reconhecimento, o indivíduo vivencia, observa e experimenta. Na etapa da compreensão do conteúdo, ele recorda, descreve, caracteriza e anota. E, estendendo-se por várias aulas, na etapa de domínio do conteúdo, ele elabora teorias, processando, analisando, abstraindo e generalizando.

após a vivência e a descrição do conteúdo, propõe-se uma pausa como forma de distanciamento do que foi assimilado, à noite, para no dia seguinte relembrar e avançar com o processo educativo, pois o desenvolvimento das capacidades cognitivas e anímicas pressupõe considerar as polaridades, sono e vigília, aprender e esquecer, consciência e inconsciência (ZIEGLER, 2017, p. 50).

Na Pedagogia Waldorf o ser humano participa inteiro no processo de ensino-aprendizagem, o que ocorre através do exercício, das atividades artísticas e da prática do conteúdo aprendido. Somente depois que os sentidos são estimulados e os conteúdos vivenciados, é que se avalia o aluno.

O professor Waldorf acompanha a turma durante todo o ensino fundamental, do 1º ao 9º ano. São os chamados "professor de classe", os quais além de ministrarem as matérias básicas para as quais está apto, têm a possibilidade de conhecer profundamente cada criança, tendo em vista a intensa convivência com elas, o que conseqüentemente, favorece o desenvolvimento de um acompanhamento mais individualizado, em consonância com as necessidades de cada criança.

A infância é a fase da vida em que são desenvolvidos os sentidos, a imaginação, a criatividade, ou seja, tudo aquilo que está estruturando seu pensamento/cognição, seu corpo físico, etc. É a fase também em que a criança inicia sua vida relacional, em que, estar em um jardim de infância que considere tudo isso é profundamente salutar para ela.

A educação infantil na Pedagogia Waldorf, segue até os sete anos de idade e constitui-se através dos Jardins de Infância Waldorf que são espaços que retratam o ambiente familiar,

proporcionado o aprendizado por imitação, através do brincar infantil, o que é fundamental para o desenvolvimento da criança. Por ser objeto central deste trabalho, tal etapa de ensino será melhor desenvolvida no tópico específico sobre a proposta curricular da educação infantil na escola Waldorf.

No ensino fundamental, para possibilitar um maior aprofundamento nos grandes temas, o ensino acontece em "épocas": por algumas semanas (três ou quatro) o aluno vivencia intensamente a época de uma determinada disciplina (o que também ocorre no jardim de infância, só que de outra maneira, pois nesta fase não há o ensino de conteúdos ainda). Sucessivamente, todas as matérias vão sendo inseridas e vivenciadas em épocas, ao longo do ano letivo. As "aulas de época" também (chamadas de aula principal), ocorrem sempre nas primeiras duas horas da manhã, sendo seguidas das "aulas de matéria", que são as matérias complementares como, por exemplo, inglês, artes manuais, eurytmia, música, artes, educação física, etc.

Segundo Ziegler (2017), na escola Waldorf, os livros didáticos tradicionais e os recursos tecnológicos digitais são considerados recursos secundários. Até o término do ensino fundamental, só são utilizados em casos muito específicos. Apenas no ensino médio é que são inseridos/incentivados, porém, com cautela, pois para essa linha pedagógica, tais recursos enfraquecem as relações humanas (professor-aluno e aluno-aluno) e, por geralmente não serem tais recursos selecionados nem avaliados pelo professor, acabam corrompendo o processo de ensino-aprendizagem por atenderem a interesses arbitrários e transmitirem determinada visão de mundo. As justificativas para a não utilização dos recursos tecnológicos digitais na educação infantil serão detalhadas em tópico específico.

Os **recursos de ensino**, basicamente adotados são livros para leitura, literatura, coleções de textos, documentos originais, estatísticas, enciclopédias; além disso, são feitos relatórios, descrições e documentações de processos e delimitação sistemática de conteúdos (cadernos de época) que ajudam o aluno a fixar o conteúdo (ZIEGLER, 2017, p. 51).

Ao final de cada etapa de ensino, os alunos do fundamental e médio elaboram um trabalho de conclusão, que pode ser um projeto ou qualquer outro trabalho, sobre um tema de seu interesse, analisando criativamente os conteúdos, "combinando elementos teóricos, artísticos e prático-artesanais" (ZIEGLER, 2017, p. 51), cuja finalidade é "o planejamento e a execução de um trabalho coerente, criativo e independente do aluno" (ibidem, ibid.), o qual é orientado não só pelos professores, mas também pelos pais e especialistas.

Segundo Richter (2002), esta pedagogia considera o progresso do aluno relacionando-o ao seu desenvolvimento e percepção das suas capacidades, ou seja, o rendimento e a competição têm uma finalidade pedagógica pautada numa visão que respeita o ritmo, o tempo, as "capacidades, talentos, forças intelectuais, julgadoras e de força de vontade e perseverança durante o processo de aprendizagem" (Ibidem, *ibid.*), superando e contrapondo-se assim, à avaliação dos resultados através de notas, o que é considerado para esta perspectiva educativa como uma exploração, pois não considera o processo, o conhecimento que as crianças já possuem, como pontos de partida para que o conhecimento seja construído, não se considera o que foi alcançado, os progressos. Portanto, no lugar das notas, o boletim é verbal e descritivo, no entanto, conforme a legislação educacional vigente em cada país, a escola Waldorf se submete aos exames legalmente reconhecidos preparando os alunos através de um curso preparatório individualizado.

As escolas Waldorf são autogeridas através de um processo de compartilhamento entre os pais, professores e a pessoa jurídica da escola. O nascimento de uma escola Waldorf, geralmente acontece através da reunião de pais que se propõem a estudar a pedagogia Waldorf e a Antroposofia, ocorrendo conseqüentemente um amadurecimento coletivo que resulta na criação de uma escola pautada nesses princípios, a qual, não possui um processo de criação pronto, isto é, o grupo de pais pode se estender a quaisquer interessados, doadores e colaboradores, por exemplo (ZIEGLER, 2017).

Ainda segundo esta autora, juridicamente, uma escola Waldorf se constitui como uma Associação de direito civil sem fins lucrativos e é reconhecida pelo MEC, cumprindo as diretrizes legais estabelecidas pelos órgãos, documentos e legislação educacional vigente. Podem receber auxílio financeiro, patrocínios e doações, e também possui uma associação mantenedora, que constitui a responsabilidade espiritual desse tipo de escola. A autogestão se organiza basicamente em torno de uma gestão triúnica: pedagógica (independente), administrativa e democrática (participação dos pais).

A gestão pedagógica independente é formada pelo professor, individualmente o qual possui plena autonomia pedagógica para atuar. Tal gestão conta com o apoio de um tutor (professor mais experiente), o qual orienta e auxilia os demais professores da escola. Semanalmente acontece uma Conferência Pedagógica com todos os professores, cujo objetivo é analisar a situação pedagógica da escola, por classe, também podendo ocorrer por alunos individualmente (Ibidem, 2017). Para Lanz (1990, p. 166):

Isso conduz à formação de uma consciência comum, principalmente em relação a casos problemáticos, por meio desta conscientização da escola, e através de estudos em comum, atividades artísticas, palestras e debates, etc. A Conferência Pedagógica constitui para o professor o principal recurso para o aprimoramento constante das suas capacidades profissionais e para sua integração cada vez maior no organismo vivo que é a escola. Cada professor pode expor situações onde precisa ajuda ou orientações dos colegas.

Nas escolas Waldorf também podem ser instituídos Conselhos de Pais, que terão Estatuto próprio e serão formados por representantes de cada classe para tratar dos mais diversos assuntos, como o funcionamento da escola, campanhas de financiamento, festas, etc.

Para Lanz (2005), o trabalho do educador (pais/professores) é o que mais exige idealismo. Tal trabalho pressupõe uma postura tridimensional: “Além de ter a consciência de tudo o que está realmente acontecendo e de tudo o que ele próprio faz, o educador deve trabalhar constantemente em si próprio” (2005, p.87), ou seja, o educar pressupõe a disponibilidade do educador para sua própria evolução, a abertura para os impulsos espirituais.

Pelas atuais exigências de um mundo altamente diverso, plural e complexo, o docente se depara com inúmeros desafios, os quais, segundo Steiner (2007), são superados a partir do princípio da autoeducação e do autoconhecimento, ou seja, o professor precisa buscar uma vida saudável, o que consequentemente, se refletirá nos alunos de forma positiva:

Temos de ficar cômicos, antes de tudo, desta primeira tarefa pedagógica, que consiste em primeiro educarmos a nós próprios, fazendo reinar uma relação mental e espiritual íntima entre o professor e os alunos, e em entrarmos na classe, conscientes de realmente existir tal relação espiritual, e não apenas palavras, repreensões e habilidades pedagógicas. Estas são exterioridades que naturalmente devemos cultivar; mas não a cultivaremos corretamente se não estabelecermos, como fato básico, toda a relação entre os pensamentos que nos preenchem e os fatos que deveriam ocorrer nos corpos e nas almas das crianças durante o ensino (STEINER, 2007, p. 27).

Contrapondo-se à visão materialista da educação, através de um currículo diferenciado, essa perspectiva pedagógica visa oferecer atividades que desenvolvam não só a cognição, mas a criatividade, a reflexão, a crítica e, principalmente, a aptidão individual de agir no contexto ambiental no qual o indivíduo está inserido. A proposta waldorfiana também não cultiva metodologias que estimulam a competitividade e o isolamento – elementos característicos do paradigma vigente –, mas preza desenvolver no ser a capacidade de buscar uma vida harmoniosa e íntegra.

2. CAMINHO METODOLÓGICO

2.1 Tipo e Abordagem da Pesquisa

Este trabalho caracteriza-se por ser de natureza qualitativa. Tal escolha foi realizada considerando o ajustamento dos objetivos da pesquisa qualitativa com os objetivos pretendidos pelo presente trabalho. Salienta-se que neste tipo de método, a qualidade tem maior relevância e predomina na análise em comparação à utilização de números, quando houver (MOREIRA, 2002). Para Minayo (2009), essa abordagem considera o conjunto de fenômenos que envolvem a vida humana, ou seja, as crenças, os valores, os significados, os anseios, os porquês, as atitudes, etc. Se preocupa “em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc.”. (MARCONI e LAKATOS, 2011, p. 269).

Quanto aos objetivos, tem caráter exploratório, tendo em vista o nível de interpretação (LAKATOS e MARCONI, 2001), que visa à familiarização, esclarecimento e desenvolvimento de ideias, através de problemáticas mais exatas, permitindo a análise de vários aspectos relacionados ao fenômeno pesquisado (SELLTIZ et. al.; GIL, 1999).

Segundo os procedimentos de coleta de dados, diante das condições estruturais e de tempo que o pesquisador dispunha para responder à questão de pesquisa, foi estabelecida a análise documental, visto que, este é um tipo de método que busca se aproximar e compreender a realidade social de maneira indireta, através da análise dos diversos tipos de documentos produzidos pelo homem, dentre os quais, os documentos escritos (BRAVO, 1991) que é o tipo que será utilizado para esta pesquisa. O estudo de documentos deve se dar a partir da perspectiva de quem o produziu, o que requer perícia e cuidado por parte do pesquisador. Flores (apud CALADO; FERREIRA, 2004, p.3), considera que:

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

Não sendo uma mera descrição, a pesquisa documental se propõe a realizar uma análise crítica, exigindo uma capacidade criativa e reflexiva do pesquisador, tanto na

compreensão do problema como nas relações que se estabelecem entre o problema e o seu contexto (SILVA *et. al.*, 2009).

2.2 Universo e Participantes

A pesquisa foi realizada na Escola Waldorf Recife, localizada na cidade de Recife-PE, cuja identificação encontra-se no capítulo seguinte. Inicialmente foi apresentado o projeto à equipe de profissionais da referida escola, de modo a esclarecer nossa presença na unidade durante o período de coleta de dados e dirimir dúvidas.

A escolha do local se deu pelo critério de proximidade com o local onde o pesquisador reside, bem como, pelo tempo de existência da escola (18 anos).

Os participantes desta pesquisa foram os alunos e a professora de uma turma de educação infantil.

2.3 Instrumento de Coleta de Dados

Foi eleita a observação sistemática do documento escolar Projeto Político Pedagógico, apoiada pela entrevista e observação em campo, como instrumento de coleta de dados, através do registro diário, que seguiu um roteiro a partir dos seguintes elementos: a) observar durante um dia a entrada dos alunos na escola; b) observar durante um dia a rotina de uma turma de educação infantil: durante a aula, intervalo e outras atividades que envolvam a referida turma; c) observar durante um dia o professor da referida turma no decorrer da aula.

O diário de campo como um instrumento de registro da observação sistemática da rotina no ambiente educativo, poderá favorecer a discussão sobre alguns aspectos que surgirão a partir dos eventos observados e analisados em momento posterior. Assim, serão analisados cada um dos momentos enunciados:

- O acesso à escola;
- A rotina da turma de EI;
- O Professor durante a aula

No caso da entrevista, foi semiestruturada. Para Manzini (1990/1991), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com

perguntas principais, complementadas por outras questões emergidas durante a situação de entrevista (MANZINI, 1990/1991).

Os roteiros para a observação sistemática e para a entrevista com a professora da turma, encontram-se disponíveis para consulta em apêndices.

3. COMO A PERSPECTIVA DA INTEGRALIDADE HUMANA É ABORDADA NA PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA ESCOLA WALDORF

3.1 Caracterização da Escola

A Escola Waldorf Recife, situada na Rua Engenheiro de Sampaio, nº 125, Rosarinho, Recife-PE, é uma instituição de caráter privado (quanto à dependência administrativa) e mantida pela Associação Pedagógica Waldorf do Recife – entidade sem fins lucrativos que se responsabiliza administrativa e financeiramente pela escola. Oferece educação infantil (maternal e pré-escola) e o ensino fundamental (do 1º ao 9º ano).

Na escola há quatro turmas de Jardim (pré-escola), série a qual este trabalho se deteve, debruçando-se sobre a análise documental do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil da referida escola.

3.2 O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Educação Infantil na Escola Waldorf Recife

O trabalho desenvolvido com as crianças tem como principal meta promover o desabrochar harmonioso de todas as capacidades da criança com vistas a um desenvolvimento integral do ser humano.

(PPP, 2017)

O PPP (2017) inicia afirmando que a proposta pedagógica Waldorf para a educação infantil “se baseia no que é universalmente e fundamentalmente humano” (2017, p. 50), permitindo iniciativas individuais de pais e professores, tendo em vista que a liberdade é um pilar desta filosofia, sempre se pautando nas exigências curriculares preconizadas pelas normas educacionais. Um currículo que se baseia na humanidade comum do indivíduo favorece uma formação para a vida em sociedade e uma identidade global.

Como afirma Edgar Morin, a educação do futuro pressupõe o reconhecimento da condição humana, a qual tem como principais aspectos: o reconhecimento da diversidade cultural, da humanidade comum e da integração do homem ao universo. Tais aspectos precisam ser considerados no processo educativo, o que, consequentemente, favorecerá a reaprendizagem e o reconhecimento da condição humana.

Para Morin, a educação também deve formar o ser humano para ser um cidadão que possua enraizado dentro de si uma identidade nacional, continental e planetária, pois, onde quer que cada ser humano esteja, faz parte da trajetória desta era planetária. “Conhecer o ser humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo e não separá-lo dele” (MORIN, 2000, p. 47).

Segundo o referido documento, o desenvolvimento da criança precisa ser preservado através de estímulos que não sejam excessivamente intelectuais, mas que respeitem as fases de desenvolvimento da criança. Uma escola que se preocupa com a integralidade do ser humano não pode submeter os alunos a um esforço/estímulo intelectual exagerado porque comprometerá a integralidade do mesmo, o que consequentemente, no caso da fase infantil, prejudicará o desenvolvimento da criança.

Isso está em consonância com o pensamento de Edgar Morin, pois, este autor critica a supervalorização da racionalidade, que se expressa, por exemplo, através do volume de informações a que o ser humano hoje é submetido, principalmente no contexto educacional. Quanto a isto, Morin ainda defende que é mais importante investir numa cabeça bem feita do que bem cheia para que os diversos problemas contemporâneos sejam superados.

O currículo analisado preconiza que o planejamento da educação infantil deve ser feito pelos professores “observando-se os ritmos das estações do ano com suas festas e riqueza folclórica” (PPP, 2017, p. 52), bem como norteados pelo que determina a LDB, principalmente no tocante às leis 10639/03 e 11645/08 (História da África e dos Africanos e dos Povos Indígenas do Brasil). Um planejamento que estimula o reconhecimento de que somos seres dependentes e vinculados a uma biosfera/cosmos e que, precisamos vivenciar, valorizar e produzir cultura.

Tal planejamento considera e estimula o desenvolvimento das condições básicas do ser humano, pois segundo Edgar Morin, o homem é um ser biológico e cultural ao mesmo tempo, ou seja, ele precisa aprender a reconhecer que está limitado a uma condição cósmica, física e terrestre, ao mesmo tempo em que tem a capacidade de superar tais limitações, através de sua mente/consciência, ou seja, através da cultura. É um processo simultâneo e integrado: quando o ser humano supera suas limitações através da cultura, ele ainda continua limitado (em suas condições cósmica, física e terrestre).

As festas, segundo Edgar Morin são um elemento fundamental para que o homem crie e recrie seu próprio mundo, porque através delas o ser humano se liberta dos impulsos reprimidos.

O fundamento da educação infantil Waldorf é deixar a criança agir, o que se dá através de uma rotina diária que contempla a brincadeira combinada com atividades de caráter artístico, bem como, contempla as atividades básicas que sustentam a vida do homem. Uma rotina diária dinâmica, que estimula a autonomia, a criatividade e as potencialidades da criança através de atividades que combinam brincadeira e arte, tornando o processo educacional significativo, através de atividades práticas que também resgatam vários aspectos da vida adulta, o quais são elaborados pelas crianças de maneira lúdica, o que é fundamental para o seu desenvolvimento.

Isso se harmoniza com o que Morin defende, pois para este autor, a integralidade humana pressupõe que o homem é um ser trabalhador e lúdico. O *homo faber-ludens*, se afirma no fazer humano, ou seja, o ser humano precisa estar envolvido em atividades práticas, mas também em atividades que deem prazer, pois é no lúdico que está o equilíbrio do *homo faber*, e também o sentido do seu “fazer”. Tal relação interdependente é a condição básica que desenvolve a capacidade criativa do homem.

As crianças vivenciam o currículo através de ações pedagógicas que seguem um ritmo diário, semanal e anual havendo momentos em que ela concentra e expande, em que ela realiza atividade intelectual e prática, em que se esforça e descansa, respeitando inclusive momento de recordação e esquecimento, numa dinâmica equilibrada que proporciona um processo de aprendizagem realmente vivo. Uma rotina baseada em vivências, ou seja, viver aquilo que se está aprendendo é fundamental para uma aprendizagem significativa e, portanto, para uma educação efetivamente transformadora. Tais vivências, regidas pelos ritmos naturais do corpo, da natureza e das festas, proporciona saúde e segurança à criança.

Encontramos a consonância de tais afirmações na teoria moriniana, a qual defende que como seres enraizados (limitados) que somos, estamos condicionados e precisamos

reaprender que possuímos uma identidade cósmica (estamos submetidos à mesma dinâmica que rege o universo), terrestre e física, ou seja, somos seres universais enraizados numa terra (biosfera da qual dependemos e, portanto, devemos preservar) e precisamos seguir uma rotina equilibrada que mescle e considere os aspectos antagônicos que constituem as necessidades da biologia humana. É preciso reconhecer tais condições para que sejam respeitados os aspectos inerentes a um ritmo universal, físico e terreno que está em constante transformação (devenir), se estabelecendo sempre através de uma desordem geradora: a organização é proveniente da desordem, que por sua vez, surge em decorrência da ordem e, assim, ciclicamente, num ritmo formador de uma auto-organização viva.

Quanto aos critérios de avaliação, o referido currículo menciona que o desenvolvimento de cada criança é acompanhado considerando-se a participação destas nas atividades, não adotando a reprovação⁴. Uma forma de avaliar que leva em conta todo o processo de construção e desenvolvimento da criança, respeitando-a em sua condição de ser capaz, e não a excluindo ao final de todo um processo, e que precisa sempre tê-la como ponto de partida, pois do contrário, torna-se sem significado, sem legitimidade e, portanto, inútil e prejudicial.

A unidualidade moriniana se evidencia em tais aspectos. Por ser biológico e cultural, simultaneamente, o ser humano é um ser de antagonismos, ou seja, as limitações andam de mãos dadas com as possibilidades. A capacidade do homem se dá justamente através da cultura (e *nela*), o que constitui a essência do processo educativo, o qual precisa (pela e na cultura) favorecer e estimular as capacidades e potencialidades humanas e não, tolhê-las, frustrá-las, reprová-las.

O referido documento prevê as atividades que expressam as *vivências*, o que se evidencia em alguns aspectos que serão analisados nos parágrafos seguintes.

A *pintura* tem o objetivo de fortalecer a vida anímica da criança (o corpo astral), ou seja, suas sensações e sentimentos são considerados e desenvolvidos, favorecendo assim a sua integralidade através de um elemento cultural, que é a pintura.

Tais afirmações se encontram representadas no aspecto poético do ser humano, para Morin, o qual defende que uma das dimensões que constituem o indivíduo é a dimensão poética, na qual encontram-se as sensações e os sentimentos, pois o homem poético é o homem do "fervor, da participação, do amor, do êxtase" (Ibidem, 2000b, p. 58). Morin também afirma que nossas atividades biológicas mais básicas estão estreitamente

⁴ Adota-se um registro através de um relatório detalhado da criança que descreve o seu estágio de desenvolvimento físico, motor, relacional, linguagem, comportamento, etc.

ligadas à cultura, o que também indica uma harmonia de suas ideias com tal atividade prevista no currículo.

A *culinária* é outro aspecto trazido pelo PPP (2017), na qual temos um cardápio com alimentos saudáveis (frutas, cereais, chás, etc.) e preferencialmente orgânicos. Os alimentos que compõem o lanche das crianças são trazidos pelas famílias e preparado dentro da sala, na presença das crianças, diariamente, sendo que, uma vez por semana, elas mesmas preparam este lanche (junto com a professora).

Isso favorece o desenvolvimento da capacidade de cuidar e ajudar, como também valor e autoconfiança no resultado das ações. Morin afirma que o ser humano precisa se reconhecer em sua humanidade comum, o que pode nos remeter - dentre outros - à solidariedade e ao cuidado, estimulados em tal atividade.

A *modelagem* (feita com cera de abelha), que favorece a superação de obstáculos de natureza anímica (sensoriais e emocionais) e o *trabalho com fios de lã*, que propicia o desenvolvimento da motricidade fina, da concentração e estimula a formação da vontade e o futuro pensar, são outras duas atividades expressas no PPP (2017). Uma atividade que estimula os sentidos da criança, a percepção e o pensamento mais elaborado.

A percepção (função estritamente cerebral decorrente dos estímulos sensoriais) faz parte, segundo Morin, das nossas atividades mais espirituais, as quais estão estreitamente ligadas ao cérebro e dentre elas está o meditar e o refletir. Para Morin, as atividades do homem se resumem basicamente em atividades biológicas, espirituais e estéticas.

Outra atividade é o *desenho livre*, através do qual a criança expressa e desenvolve sua consciência e amadurecimento corpóreo. Tal atividade evidencia o ser humano biofísico-psíquico-sócio-cultural, defendido por Morin.

O circuito *cérebro-mente-cultura*, um dos três processos trinitários que produzem e fomentam a existência humana, elucidados por Morin, se encontra em alguns aspectos descritos nessa atividade. Tal circuito significa que não existe cultura sem o cérebro e que a mente (consciência/pensamento) surge e se afirma na relação entre o cérebro e a cultura, o que implica dizer que o desenvolvimento da consciência depende de um cérebro que precisa interagir com uma cultura. Ao desenhar livremente, a criança entra em contato com sua cultura e essa interação favorece o desenvolvimento da sua consciência, como afirma Morin.

O *brincar livre no campo e jardinagem* é outra atividade que compõe a rotina diária da turma e se expressa através de brincadeiras na natureza, estimulando o interesse natural da criança pelo meio ambiente. O brincar é a linguagem universal da criança, através do qual, articulando elementos imaginários e reais, ela interpreta, se expressa e age no mundo.

Parece ficar bastante claro que a dimensão *homo empiricus e imaginarius*, elucidada por Morin, é considerada e desenvolvida por esta atividade. Tal dimensão pressupõe que a realidade é complementada pelo imaginário e que fantasia e realidade fazem parte de um mesmo processo de desenvolvimento humano, em que só se é possível compreender a realidade a partir da compreensão das fantasias que surgem dela.

A dimensão *faber-ludens* (trabalhador e lúdico) também se evidencia nesta atividade, pois a brincadeira proporciona prazer (*ludens*) para a criança, ao realizar (*faber*).

O PPP (2017) traz também outra vivência com o brincar, agora, o *brincar em sala*, o qual, segundo o referido documento, favorece o desenvolvimento dos sentidos e da motricidade, e é meio principal para o cultivo da imaginação, da fantasia e da vontade, os quais são considerados pelo referido currículo, como bases fundamentais para o pensar.

Isto parece encontrar consonância com o pensamento moriniano, tendo em vista os motivos supracitados no parágrafo anterior, bem como, com a dimensão *sapiens-demens* (sábio-louco) defendida por Morin, a qual estabelece que separar o *sapiens* do *demens* implica impedir a condição integral do ser humano, o que nesta dimensão significa que a racionalidade é um aspecto importante, mas não deve se sobrepor, pois precisa de outros aspectos fundamentais.

A *roda rítmica* é um movimento de contração e expansão que acontece acompanhado de uma linguagem poética. Esta atividade favorece o desenvolvimento da lateralidade, da consciência corporal (os quais se evidenciam no pensamento moriniano através dos aspectos *biofísico* e *psíquico*) bem como a imitação (que é a maneira por excelência que a criança desta faixa etária aprende), nos remetendo ao aspecto *sócio-cultural*, formando portanto a multiplicidade do ser que segundo Morin, é *biofísica-psíquica-sócio-cultural*.

Os *contos de fadas* são mais uma atividade preconizada pelo currículo que tem por finalidade o ensinamento de valores e verdades profundas (principalmente de ordem espiritual), o que se dá de forma imaginativa através dos contos populares originais (Irmãos Grimm). Um detalhe importante enfatizado pelo currículo é que tais contos nunca são lidos nem muito menos transmitidos através de meios sonoros técnicos. Eles são *contados* pela professora num ambiente aconchegante de sonho, silencioso, favorecendo assim, a atenção e concentração das crianças.

A importância dessa atividade se harmoniza com pensamento moriniano, pois para Morin, o imaginário é quem nutre (e sustenta) a racionalidade, ou seja, esta se alimenta e é sedimentada pela imaginação e pela sensibilidade. Muito embora seja importante no processo

educativo, a racionalidade não é única, nem soberana: depende de outros aspectos para exercer bem sua função.

O *kântele* é um instrumento musical que também faz parte da rotina diária das crianças, segundo o PPP (2017). Ele é usado pela professora nos momentos dos teatros, das histórias e das danças nas rodas rítmicas, com o objetivo de promover a calma e o silêncio necessários para essas atividades (vivências), contribuindo assim para o desenvolvimento da fisicalidade e corporeidade humana.

Tais afirmações podem encontrar consonância com o pensamento complexo de Edgar Morin, pois ele afirma as atividades realizadas pelo homem possuem três aspectos, sendo um destes, o aspecto estético, o qual prevê atividades que estão estreitamente ligadas ao corpo, por exemplo: cantar e dançar.

A *euritmia* é outra vivência que faz parte da educação infantil, porém, segundo o referido documento, para esta atividade, é necessário haver um professor formado na área e, portanto, não é toda escola Waldorf que possui a eurtmia em sua rotina diária. A escola pesquisada ainda não possui. Tal atividade se caracteriza basicamente por ser a arte do movimento, a qual se encaixa nos mesmos termos da análise realizada do parágrafo anterior.

Por fim, o PPP (2017) aborda como se dá a *relação família-escola*, expressando que o desenvolvimento integral das crianças transcende a preconização de atividades que proponham e favoreçam a integralidade, estendendo-se também, ao professor e aos pais, através de um acordo entre estes e aqueles, que vai além de uma mera contraprestação de serviços: os professores se comprometem com sua autoeducação e os pais precisam buscar compreender a educação que seus filhos estão recebendo, mantendo não só o compromisso com as mensalidades, mas se dispondo com suas capacidades e habilidades específicas doando energia e tempo para a sustentabilidade da escola enquanto iniciativa social.

Isso parece se harmonizar com um dos circuitos trinitários trazidos por Morin que formam a unidade múltipla do ser, que neste caso é o circuito *indivíduo-sociedade-espécie* o qual significa que a sociedade é produzida pelas interações individuais e, retroagindo sobre a cultura, a sociedade humaniza os indivíduos.

3.3 Observando uma Turma de Jardim na Escola Waldorf Recife

Tendo em vista que o procedimento de coleta de dados desta pesquisa foi a análise documental, observou-se apenas por um dia, a rotina de uma turma de Jardim na referida

escola, com o objetivo de atender a necessidade da pesquisadora em ter um contato, ainda que breve, com a realidade prática do objeto da pesquisa, bem como a para realização da entrevista com a professora da turma e acesso aos referidos documentos para a análise.

A turma observada possui 16 crianças matriculadas cujas idades variam entre 4 e 6 anos. No dia da observação, havia 12 crianças presentes.

A estrutura de uma Sala de Aula de Jardim Waldorf

A sala é ampla e bem arejada, onde todos que entram precisam retirar os sapatos e deixá-los numa pequena estante de madeira que fica próxima à porta da sala, do lado de fora. A sala possui duas portas: a de entrada e outra que dá acesso à área externa, para o momento das brincadeiras ao ar livre.

Dentro da sala, pode-se observar que havia um pequeno cantinho para descanso das crianças (e/ou brincadeiras), com um colchão no chão e almofadas e também uma cabana suspensa. Havia um banheiro com vaso e pia adaptado para uso das crianças e, com uma pequena divisória, havia um vaso e uma pia para uso de adultos (para a professora e a auxiliar).

Havia também, logo perto da porta de entrada uma pequena mesa que é designada “mesa de época”⁵, onde tinha pequenos vasos com plantas, tanto artificiais como naturais. A sala era rodeada por janelas em todas as paredes e havia cortinas rosa-claro em todas as janelas. Percebeu-se que na sala havia muitos brinquedos como: balanço de cavalo (madeira), carros de madeiras, bolas, tapetes, coroas, panos de diversas cores e tamanhos, aventais, bonecas de pano, animais de tecido, cestos (de palha) com rabos de tigres (tricô de dedos feitos pelas crianças), etc.

Havia duas grandes mesas de madeira com cadeiras pequenas, onde as crianças fizeram a atividade com linhas e também a refeição. Havia também um armário de madeira grande, onde a professora guarda alguns objetos e, em uma das paredes havia estantes de madeira vasada, onde tinha vários brinquedos, ao alcance das crianças e também um pouco mais alto, de forma que elas precisassem se esforçar um pouco, podendo inclusive, subir na estante para alcançar.

⁵ Lugar que a professora arruma com elementos (geralmente de acordo com a estação do ano) proporcionando à criança vivenciar sua humanidade através do que ocorre não só na natureza, mas também na existência humana e no plano espiritual.

Em outra parede, havia um mural de ganchos, onde as crianças penduravam suas bolsas, e onde estavam também os aventais. Observou-se também que havia dentro da sala uma pequena cozinha, onde o lanche das crianças foi preparado. Percebeu-se que a ideia central de uma sala de jardim Waldorf é buscar reproduzir o que existe em uma casa.

A Rotina Pedagógica: O Ritmo Diário do Jardim Waldorf

Assim que as crianças chegaram, foi formada uma roda, chamada “roda do bom dia”, com a professora, as crianças e alguns pais, onde eles cantaram e fizeram alguns gestos. Os pais foram embora e as crianças foram conduzidas então para a sala para fazerem a atividade, que neste dia, foi o trabalho com fios de lã em que as crianças puderam organizar novelos a partir dos fios que estavam emaranhados, bem como fazer o tricô de dedo para construir o “rabo de tigre”.

Esta atividade não foi obrigatória e algumas crianças não a realizaram, ficaram fazendo outra atividade lúdica que queriam. Esta característica de não ser obrigatório favorece a autonomia, respeitando a liberdade da criança, o que até certo limite é necessário para o seu desenvolvimento.

O isolamento, a autonomia, a solidão e a singularidade, características da condição terrestre, elucidadas por Morin, se fizeram presentes, por exemplo, no fato de as crianças não usarem fardamento, na autonomia para brincarem livre e por não serem obrigadas a fazer o que a professora estava propondo (as que não queriam, acabaram ficando isoladas, porém realizando outra atividade de sua escolha, ainda que solitárias) e com isso, todas elas fizeram pulsar a vida que estava sendo vivida e gerada plenamente, assim como acontece com a terra, que por ser autônoma e isolada “fez nascer (nessa solidão singular) algo de solitário e de singular em todo o sistema solar, provavelmente na galáxia, talvez no cosmos: a vida” (MORIN, 2000c, p. 50).

Após esse momento, houve um momento de expansão em que as crianças brincaram livremente dentro da sala, onde foi possível observar que elas tiveram bastante liberdade para tirar coisas dos lugares, inclusive as mesas grandes da sala. A imaginação correu solta nesta hora e muitas histórias surgiam entre elas, em que representavam vários personagens bem como, os objetos também se transformaram. A sala virou um verdadeiro “caos”, e nesse momento, pude identificar dois conceitos importantes em Edgar Morin.

O primeiro, sobre a importância da imaginação (o qual já foi elucidado no tópico anterior), em que o mesmo afirma que uma das faces do homem é a empírico-imaginária,

onde a imaginação é condição essencial para a racionalidade, afirmando até que esta depende da imaginação.

O outro conceito que identifiquei nesse momento foi o da “desordem geradora” (“ordem-desordem-desorganização”). Um conceito que, muito embora Morin traga como inerente à nossa condição cósmica é possível encontrar representação neste momento da brincadeira, pois no início havia uma sala em *ordem*, que virou uma *desordem*, mas que depois, foi organizada com a ajuda de todos (professora e crianças). *Organização* esta que transcendeu a mera organização estrutural/estética da sala, alcançando o processo de desenvolvimento das crianças, propiciando a cada uma delas, a criação e recriação do seu próprio mundo, a partir do que vivenciaram nas brincadeiras, ou seja, possibilitando que se auto-organizassem.

Logo após, houve o momento do lanche. Só que antes, a professora fez uma dinâmica: uma roda ritmada com música e gestos com as crianças.

No lanche, percebi muita organização e mais uma vez o estímulo também da solidariedade e do cuidado com o outro (pois uma criança tinha que servir a outra), bem como percebi se promover a importância de seguir regras para o viver em conjunto, ou seja, para um bom convívio social. O momento do lanche iniciou com um pequeno poema e gestos, que traziam elementos de gratidão pelo alimento e também elementos da natureza. Isso estimula a valorização e o reconhecimento da nossa dependência da terra, encontrando respaldo no pensamento complexo de Edgar Morin, pois ele afirma que nossa vida depende da biosfera e que precisamos reconhecer isso.

As crianças quem lavaram seus próprios pratos e talheres (tudo o que utilizaram para comer), proporcionando o desenvolvimento da noção de responsabilidade e autonomia.

Após esse momento, foi a hora do brincar fora, em que as crianças foram para área externa para brincar livremente entre a natureza. Nesse espaço havia muitas plantas, uma pequena horta na parede. As crianças brincaram na areia, na casa da árvore, no escorregador, no balanço e também havia painéis de alumínio, peneiras, pás, etc., instrumentos que estimulavam a imaginação da criança na brincadeira, através da imitação do que acontece no mundo adulto.

Após esse momento, as crianças voltaram para sala e a mesma já estava toda organizada para a contação da história, onde todas as crianças ficaram sentadas num círculo e a professora, com um instrumento (kântele), contou uma história para elas enquanto tocava este instrumento. Esta foi a atividade que finalizou o dia.

Nesta breve observação, foi possível identificar que a rotina pedagógica, na prática, trabalha todos os aspectos preconizados no PPP, favorecendo e desenvolvendo a integralidade da criança, bem como o fortalecimento de vínculos afetivos, evidenciando também muitos outros aspectos trazidos por Edgar Morin (os quais já foram elucidados nas análises anteriores).

3.4 As concepções de uma professora de Educação Infantil Waldorf

A fim de um maior aprofundamento sobre alguns aspectos específicos da proposta pedagógica Waldorf para a educação infantil, entrevistamos a professora da turma, a qual chamaremos de “Flora”.

Os “Ritmos” e seus objetivos na educação infantil Waldorf

Perguntamos a Flora o que são os “ritmos” e quais seus objetivos. Em sua fala ficou claro que o ritmo é o reconhecimento e a vivência da dinâmica da natureza na rotina pedagógica. Tal dinâmica natural se expressa, por exemplo, no que acontece durante o dia, em que pela manhã o mesmo se expande e, à noite, se contrai (é mais introspectivo); ela também usou o coração para exemplificar esse ritmo natural, o qual é um órgão que se expande e se contrai; e também falou da dinâmica natural que acontece durante todo o ano, em que “a natureza vai mais pra fora (como no verão e na primavera) e há um recolhimento, também (no inverno e no outono).

“Esse ritmo da natureza que ora vai pra fora e ora vai pra dentro é algo que a gente procura imitar e trazer como referência pedagógica” (FLORA, 2017). Ou seja, Flora afirma que esse ritmo da natureza é vivenciado com as crianças no dia a dia, por exemplo, com as estações do ano e na dinâmica diária onde as crianças vão estar envolvidas ora em atividades *expansivas* (fora da classe) e ora, estarão mais *contraídas*, sendo “conduzidas em uma atividade mais interiorizada, dentro da sala” (Ibidem, 2017), com práticas onde ela possa estar num contato mais introspectivo, contraído.

Flora enfatiza que o ritmo é de fundamental relevância na Pedagogia Waldorf, pois quando a criança vivencia uma rotina ritmada, repetitiva, constante (acordando, se alimentando, tomando banho, brincando “fora” e “dentro”, etc. sempre em determinado horário), proporciona segurança e promove saúde para a criança.

A fala de Flora detalha com mais profundidade a questão do ritmo na educação infantil Waldorf, propiciando um maior entendimento acerca do mesmo e favorecendo a articulação com alguns aspectos defendidos pela visão complexa moriniana do indivíduo e do seu processo formativo.

Aspectos estes que já foram elucidados nas análises anteriores, mas que podem ser ratificados e aprofundados ao percebemos que o antagonismo é um aspecto que se evidencia e sobressai na fala de Flora, o que nos remete à essência do pensamento complexo de Edgar Morin, pois o mesmo, ao tecer suas considerações e detalhamentos para a compreensão da complexidade humana, traz sempre o antagonismo como característica principal (do todo e também das partes que formam esse todo).

E é isso que forma o ser humano integral para Edgar Morin: um ser formado por elementos que se contrapõem, mas que se complementam e são interdependentes entre si. Tais antagonismos parecem se harmonizar com a contração (“dentro”) e a expansão (“fora”), processo naturalístico, considerado e adotado na Pedagogia Waldorf.

Morin afirma que o processo de enraizamento/desenraizamento implica dizer que o ser humano está *dentro* e ao mesmo tempo *fora* da natureza, em que o homem é biológico, mas também é cultural. Enquanto biológico, está enraizado, limitado, dependente da biosfera. A cultura, é o desenraizamento desse ser: é quando o homem se *expande*, vai além do enraizamento, transcendendo suas limitações.

Partindo para as dimensões múltiplas apresentadas por Morin, ao que parece: no sábio (sapiens), no trabalhador (faber), no realista (empiricus), no econômico (economicus) e no prosaico (prosaicus), se evidencia a *contração*. E nos seus antagonismos: o louco (demens), o lúdico (ludens), o imaginário (imaginarius), o consumidor (consumans) e o poético (poeticus), evidenciam a *expansão*.

As “Épocas”, sua duração e seus objetivos na educação infantil Waldorf

Pedimos à Flora que nos explicasse o que são as “épocas”, quais seus objetivos e quanto tempo duram. A mesma afirmou que, na educação infantil, as épocas duram quatro semanas, o que resulta na vivência de diversas épocas durante o ano, as quais são inspiradas também no que está acontecendo na natureza (época de primavera, de verão, de outono e de inverno) bem como, são inspiradas nas festas cristãs (exemplo: época de São João, de Natal, de Páscoa, etc.).

Isso é vivenciado com as crianças através da contação de histórias, das rodas rítmicas (roda com música, movimento, cantigas populares e gestos), brincadeiras, imagens “por exemplo, numa mesinha de época, que é um cantinho especial que o professor traz esses elementos que estão acontecendo na natureza ou na festa cristã naquele momento para aquele cantinho da sala” (FLORA, 2017).

Flora enfatiza que há um investimento constante na formação e no trabalho do professor, pois é ele quem dá vida a tudo isso (ao que preconiza a pedagogia Waldorf), ou seja, para que cada época seja realmente vivida no processo educativo das crianças, elas precisam estar vivas primeiramente dentro do professor, o qual só consegue traduzir o que está acontecendo no mundo, na natureza ou na festa cristã, através do seu alinhamento: sentindo o que está sendo vivenciado naquela determinada época. Ou seja, “quanto mais faz sentido pro professor, mais vai estar vivo e mais vai alimentar as crianças de uma maneira mais salutar e verdadeira” (Ibidem, 2017).

Isso indica portanto, um caráter integrativo, em que o professor, juntamente com os elementos vivenciados nas épocas, formam uma totalidade que, por estar inteira, produz resultados que sobrepujam o que acontece com as partes isoladas, tanto das atividades propostas, como das necessidades básicas de cada criança, expressando, portanto, consonância com o que Morin defende quando afirma que o todo é maior do que a soma das partes. Ao se separar essas duas coisas: professor *versus* ensinamentos a serem construídos (sem se levar em conta que o mesmo precisa viver o que se pretende ensinar), tragicamente cai-se num processo educativo ilegítimo, sem atingir um nível de significado para a criança que realmente favoreça e efetive seu aprendizado.

A visão integral do ser humano favorece e estimula uma concepção pedagógica complexa: a não compartimentação. Isto consequentemente reverbera também no professor, o qual não deve ser considerado mais como um mero transmissor do conhecimento, mas sim, um mediador, um condutor, e que por isso, também precisa ser considerado em suas múltiplas dimensões, ou seja: precisa sentir, viver aquilo que ensina. Desconsiderar essa dimensão e necessidade humana do docente, separando-o de si mesmo, frustra suas potencialidades, capacidades e consciência, como afirma Morin, prejudicando assim todo o processo de formação humana.

A Relação Professor-Família

Flora nos contou que a relação professor-família é muito próxima. “A educação infantil é pensada num ambiente como se fosse a extensão da casa da criança, em que a sala é montada de uma forma muito aconchegante e existem elementos que têm numa casa” (FLORA, 2017), por exemplo: fogão, copa, banheiro, almofadas, cantinho de descanso, etc.

Outra característica também é a variação de idades (entre 4 e 6 anos), justamente trazendo mais uma semelhança com o ambiente familiar (onde a criança geralmente interage com irmãos, primos e amigos da vizinhança de diferentes idades – mais novos e/ou mais velhos), o que torna o aprendizado bastante interessante. Flora também diz que o calendário escolar prevê vários momentos em que há o encontro entre as famílias e o professor da turma, como por exemplo, os “encontros sociais” em que os mesmos “se encontram um dia, fora do ambiente escolar (numa praia, num parque, numa viagem...)” (Ibidem, 2017), onde as crianças, suas famílias, o professor e sua família vivenciam momentos fora da escola e isso faz parte do calendário escolar.

Outro ponto mencionado por Flora é que as famílias participam da gestão escolar, de comissões de organização e de decisões importantes da escola, através, por exemplo, de mutirões para o conserto de brinquedos, para a pintura de um muro, para trabalhar no jardim, etc., em que todas as famílias se organizam e, junto com suas crianças, vão para a escola para esse momento de cuidado.

Segundo Flora, isso favorece a contribui para que a criança perceba que a relação entre o lugar em que ela passa boa parte do seu tempo,

é uma relação calorosa, próxima, verdadeira com sua família e não uma relação institucional, fria e distante. Então o pai quando leva uma criança pra uma escola Waldorf, e aos poucos vai se envolvendo, muitas vezes são as mãos dele que cuidou daquele espaço, que pintou aquele muro, que consertou aquele brinquedo, que costurou uma cortina, que doou alguma coisa... e a criança vai sentir uma integridade, uma verdade e isso é muito importante pra ela, ainda mais na educação infantil. Isso dá segurança pra ela e é muito salutar pra toda a família” (FLORA, 2017).

Mais uma vez se evidencia a trindade que define o ser humano, para Edgar Morin: o circuito *indivíduo-sociedade-espécie*, onde, além do que já foi dito na análise do PPP (quanto a relação professor-família), podemos acrescentar que o indivíduo é produto da interação entre dois indivíduos (do processo de reprodução da espécie humana), o que faz surgir a sociedade e sua cultura.

Nesta trindade, um indivíduo vive para o outro para que a espécie seja mantida. É nessa interação que a sociedade se organiza e que sua cultura se perpetua e se desenvolve. Para Morin, “todo o desenvolvimento verdadeiramente humano significa desenvolvimento conjunto de autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (2002d, p. 54-55).

Como se dá a gestão da escola e como é a relação do professor com essa gestão

Segundo Flora, a gestão da escola é compartilhada: há a existência de um Conselho Gestor composto por representações de pais, professores e da Associação (Pessoa Jurídica que mantém a escola).

Então o professor além de viver o seu dia a dia pedagógico com sua turma, ele também participa da gestão da escola, como por exemplo: a contratação de professores, resoluções de conflitos, organização em relação ao espaço físico e tudo o que envolva uma gestão escolar. Por lidar direto com o que acontece na turma, o professor é fundamental para apresentar um panorama real do que está acontecendo com as crianças junto ao colegiado, contribuindo com a gestão, juntamente com os pais e a Associação, através de reuniões periódicas que ocorrem de três formas: somente entre pais, somente entre professores e em conjunto, no Conselho Gestor. Flora ainda ressalta que a escola é sem fins lucrativos.

Percebe-se que a gestão se dá de forma democrática, pois é uma gestão que agrega, através da atuação dos diversos personagens que compõem o contexto escolar. O pensamento complexo moriniano implica na superação da segregação das coisas, pois complexo é “o tecido que junta o todo” (MORIN, 1997d, p. 15). Uma gestão compartilhada, que toma as decisões e conduz a escola em conjunto, se harmoniza com a ideia de complexidade trazida por Morin, pois o pensamento complexo exige uma postura que se pauta justamente na ideia de conjunto, de diversidade, ou seja, de (re)ligação das coisas. Segundo Morin, isso proporciona a superação do desconhecimento do todo e do trágico e desenfreado avanço das partes.

O PARADIGMA DA INTEGRALIDADE COMPLEXA E A PEDAGOGIA WALDORF

Este trabalho ilumina-nos o olhar para a superação do atual panorama educacional – há muito falido –, pois falar de integralidade do ser no processo educativo é falar de teorias e práticas pedagógicas que superam o trágico legado cartesiano que separa o inseparável, divide o indivisível, reduzindo o ser humano apenas a um de seus aspectos, o que, como foi mostrado no desenvolvimento desta pesquisa, implica na desumanização do indivíduo.

Este foi o estímulo central para a escolha da temática discutida nesta monografia, a qual nos propiciou compreender a integralidade humana (a partir do paradigma complexo), os princípios e fundamentos da Pedagogia Waldorf e como esta linha pedagógica aborda a integralidade do ser em sua proposta curricular.

O contato com as ideias de Edgar Morin possibilitou a compreensão de uma integralidade humana complexa: um ser que se constitui por antagonismos, formando uma unidade através da junção de suas múltiplas dimensões, as quais trazem elementos que se contrapõem, mas que por isso mesmo, se complementam, interagindo entre si de maneira interdependente.

Os princípios e fundamentos da Pedagogia Waldorf constituem-se como um arcabouço teórico consubstancial que alicerça métodos eficazes no terreno de um ensinar-aprender que contempla o ser humano inteiramente, o que ficou evidenciado nas análises realizadas.

A integralidade aparece na proposta curricular da Pedagogia Waldorf se fazendo presente em todos os aspectos analisados à luz do paradigma complexo trazido por Morin, harmonizando-se com o reconhecimento da condição humana trazido por este autor, que se expressa através do processo de enraizamento/desenraizamento do ser (da condição cósmica até a humana); da desordem geradora (ordem-desordem-organização); da unidualidade, em que o homem é um ser biológico e cultural ao mesmo tempo (desenraizamento a partir da cultura); dos processos trinitários; da identidade nacional, continental e planetária; da humanidade comum (pressuposto para a educação do futuro); da unidade múltipla (especialmente as dimensões sapiens-demens, faber-ludens e empiricus-imaginarius); da dimensão biofísica-psíquica-sócio-cultural do ser; da dimensão poética (sentimentos e sensações) e espiritual (atividades ligadas ao cérebro), bem como, harmonizando-se com a crítica à supervalorização da racionalidade. Conceitos elucidados por Edgar Morin apresentados neste trabalho.

Ficou claro, portanto, que a proposta pedagógica waldorfiana se desenvolve a partir de uma perspectiva holística do ser humano, apoiando-se no conhecimento profundo do

indivíduo, buscando e efetivando uma formação íntegra deste, promovendo o desenvolvimento integral do sujeito que não somente pensa, mas também age, deseja, fala... através de vivências que favorecem o autoconhecimento, tornando, portanto, o pensamento aberto a tudo o que transcende o que fragmenta o conhecimento e o ser.

Sugere-se que sejam realizadas pesquisas de campo para maiores aprofundamentos e para o contato com o currículo “no chão” de uma escola Waldorf (na prática), bem como, que sejam feitas análises fundamentadas em outros autores que também abordam a integralidade do ser humano. Sugerimos ainda, pesquisas nas séries subsequentes a que foi feita neste trabalho.

Muito embora o tema da integralidade esteja presente nos discursos e na legislação educacional, na prática, a atenção à integralidade tem sido bastante precária, se limitando apenas à ampliação do tempo em que as crianças e os jovens passam dentro das escolas, instituição esta, cuja função tem sido basicamente a de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho.

Com isso, reproduz as condições sociais vigentes, como há muito já denunciou Pierre Bourdieu (e outros), aprimorando-se cada vez mais nesse trágico papel reprodutivista, através de uma *pedagogia da exclusão*, que implica na estratégia maquiavélica da *inclusão excludente*, em que as crianças e jovens são incluídos no sistema educacional, porém, não recebem a formação adequada que os preparem para a vida (Saviani, 2007). Portanto, eles são incluídos no sistema educativo, mas, excluídos dos vários âmbitos que compõem a existência humana no mundo, sendo privados de uma vida digna, justa e feliz. A *inclusão excludente* evidencia a sofisticação da função reprodutivista da escola, nos dias de hoje.

Por todas essas considerações, enfatizamos que mais pesquisas sejam realizadas acerca desta temática (educação e a integralidade do ser), pois considerar a integralidade humana no âmbito educativo se configura um verdadeiro antídoto contra a lógica do mercado e a consequente desumanização dos seres humanos, da sociedade e do mundo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ilma Arruda de Araújo; SÂMARA, Thaís Abi. **Caminho para um ensino mais humano**: apontamentos sobre a pedagogia e as escolas Waldorf. Belo Horizonte: Líthera, 1999.
- ADORNO, T. W. A educação após Auschwitz. In: FERNANDES, F. (coord.). **Theodor W. Adorno**: sociologia. São Paulo: Ática, 1986b.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ARRUDA, Harumi Matsumiya Alves; ANDRADE, Jullyanna Ellen Ferreira; MELO, Livia Santos Correia; FILHO, Vantuil Barros. **A concepção de Ser Humano e Educação a partir de um olhar antropológico**: A Pedagogia Waldorf. Recife: UFPE, 2007. Disponível em: https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2007.2/concepcao.pdf. Acesso em 10/06/17.
- BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social**: Teoria e exercícios. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 13.415** de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em 15/06/2017.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. **LDBEN - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 15/06/17.
- CALADO, S. dos S; Ferreira, S.C dos R. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analysedocumentos.pdf>
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.
- EMANUEL, Teresa Cristina de Oliveira. A Pedagogia Waldorf. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FemNmFQknE0J:https://xa.yimg.com/kq/groups/24662337/7801735/name/monografia-A_PEDAGOGIA_WALDORF%255B1%255D.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br Acesso em: 10/10/2017.
- ENRIQUEZ, Eugene. **Instituições, Poder e "Desconhecimento"**. In. ARAÚJO, I.N.G. e CARRETEIRO, T. C. (Org). **Cenários Sociais e Abordagem Clínica**. SP – Escuta, 2001.
- ESCOLA WALDORF RECIFE. **Projeto Político Pedagógico**. Recife, 2017.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. **Fontes, Históricos e Princípios da Pedagogia Waldorf**. 1998. Disponível em: <http://www.sab.org.br/fewb/pw3.htm>. Acesso em 28/06/17.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003c.

FREIRE, Patrocínio Solon. **Educação e Integralidade**: o conceito de integralidade no pensamento pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff. Recife: UFPE, 2014.

GARCIA, P. B. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.35, n.3, Maio-Junho, 1995, p. 20-29).

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **Educação Física pela Pedagogia da Corporeidade**: um convite ao brincar. Curitiba: CRV, 2016, p.65

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GUERRA, M. et al. (Org.). **A pedagogia Waldorf - 50 anos no Brasil**. São Paulo: Editora Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.

LAMEIRÃO, Luiza Helena Tannuri: **Criança brincando! Quem a educa?** Ed. João de Barros, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf**: Caminho para um ensino mais humano. 11. ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

_____. **Noções Básicas da Antroposofia**. 7. ed. São Paulo: Antroposófica, 2005.

_____. **A Pedagogia Waldorf**. São Paulo: Editora Antroposófica, 1990.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, 1990/1991, p. 149-158.

MENEZES, M. J. M. B. **Individualismo e a crise da sociedade contemporânea**: um “diálogo” transdisciplinar com a psicologia transpessoal. 2001. Mestrado em Estudos Interdisciplinares de Comunidades e Ecologia Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2001, cap. 7.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MORAES, Maria Candida. **O Paradigma Educacional Emergente**. 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, diferença cultural e diálogo**. Educação & Sociedade, n. 79, p. 15-38, 2002.

MORIN, Edgar. **O enigma do homem**: para uma nova antropologia. Trad. Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

_____. **A noção de Sujeito**. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.) Novos Paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996c, 45- 57 p.

_____. **O Homem e a Morte**. Tradução de Cleone Augusto Rodrigues. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1997c, 356 p. In: CASTRO, Gustavo (Org.) Ensaios de Complexidade. Porto Alegre: Sulina, 1997d, 15-24 p.

_____. **O enigma do homem**: Para uma nova antropologia. 2 ed. Tradução de Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, 227 p.

_____. **O Método 3**: o conhecimento do conhecimento. Trad. Juremir Machado da Silva. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 1999b.

_____. **Cultura de massas no século XX** - neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000c. v.1.

_____. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **O método 1**: a natureza da natureza. Trad. de Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina; 2002d

_____. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. Ed. São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

_____. **Complexidade e Transdisciplinaridade**. A reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EDUFRN, 2000b.

_____. **A Religação de Saberes.** O desafio do século XXI. Trad. Flávia Nascimento. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

_____. **O Método 5:** a humanidade da humanidade: a identidade humana. Trad. Juremir Machado da Silva. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2003b.

_____. **Meu caminho.** Entrevistas com Djénane Kareh Tager. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Marisa Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

RICKLI, Ralf. **Escola Nova, Teosofia, UNESCO e Pedagogia Waldorf:** um enredo novelesco e suas possíveis lições. 2010. Disponível em: <http://www.tropis.org/biblioteca/escolanovaoculta.pdf>. Acesso em 26/02/17.

RICHTER, Tobias. **Objetivo pedagógico e metas de ensino de uma escola Waldorf.** São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2002. 401p.

RÖHR, F. (org.). **Diálogos em educação e espiritualidade.** Recife, UFPE, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais.** São Paulo: Herder, 1965.

SILVA, L. R. C. [et. al.], **Pesquisa Documental:** alternativa investigativa na formação docente. IX Congresso Nacional de Educação. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR: 2009.

STEINER, Rudolf. **Anthroposophische Leitsätze,** Dornach, 17/02/1924 (GA 26). (Tradução de V.W.Setzer. Disponível em: <http://www.sab.org.br/antrop/ANmainFrame.htm>. Acesso em 28/06/17.

_____. **A educação da criança:** segundo a ciência espiritual. São Paulo: Antroposófica, 1996.

_____. **Os Mistérios dos Temperamentos.** São Paulo: Editora Antroposófica, 2002.

_____. **Andar, falar, pensar.** São Paulo: Ed. Antroposófica, 2007b.

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública,** São Paulo, v. 39, n. 3, p. 507-514, June 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102005000300025&lng=en&nrm=iso>. access on 28/09/17. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102005000300025>.

UNESCO. **Pedagogia Waldorf**: catálogo para a exposição apresentada por ocasião da 44ª reunião da Conferência Internacional de educação da UNESCO em Genebra / 3-8 de outubro de 1994. Stuttgart, Alemanha: Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners, 1994.

ULLRICH, Heiner. Rudolf Steiner. Em **Prospects: the quarterly review of comparative education**. UNESCO: International Bureau of Education, Paris, vol. XXIV, n.3/4, 1994, p. 555-572. Disponível em <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/steinere.pdf>. Acesso em 26/06/2017.

WILBER, Ken. **A prática da vida integral**: um guia do século XXI para saúde física, equilíbrio emocional, clareza mental e despertar espiritual; tradução Augusto Leuba Salum, Ana Lucia da Rocha Franco. São Paulo: Cultrix, 2011.

ZIEGLER, Sandra Sylvia. **Educação Ambiental e a Pedagogia Waldorf**: estudo comparativo do processo de ambientalização da educação em três escolas em diálogo com os princípios steinernianos. Joao Pessoa: UFPB, 2017.

APÊNDICES

ROTEIRO PARA A OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA

Observar os "ritmos" do Jardim

1) Observar a Rotina Diária da Turma de EI

a) Através do documento “Projeto Político Pedagógico”.

b) Através da Observação em Campo:

- Roda do Bom Dia
- Vivência
- "Brincar dentro"
- Roda da época
- Higienização - Lanche
- Preparação do lanche
- "brincar fora"
- Contação de História

:

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A JARDINEIRA (Professora)

1) O que são os ritmos? E quais os objetivos?

2) O que são as épocas? E quais os objetivos? Quanto tempo duram?

3) Fale sobre a relação professor-família.

4) Como se dá a gestão da escola? E como é a relação do professor com essa gestão?